

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE TRAVAIL SOCIAL SCOLAIRE:  
REGARDS SUR LES STRATÉGIES D'INTERVENTION DÉVELOPPÉES EN  
CONTEXTE INTERCULTUREL

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN TRAVAIL SOCIAL

PAR  
RACHEL BENOÎT

FÉVRIER 2012

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## AVANT-PROPOS

Avant d'entreprendre la maîtrise, j'ai travaillé pendant une dizaine d'année dans le milieu de l'éducation et de la coopération internationale. J'ai choisi la maîtrise en travail social afin de bonifier mes capacités de recherche et d'analyse, plus particulièrement dans le champ des relations interculturelles.

Dès mon entrée à la maîtrise, j'ai commencé à travailler auprès de Lilyane Rachédi à titre d'ajointe pour un projet de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires des jeunes issus de l'immigration (Toussaint *et al.*, 2007). Cette expérience m'a amenée à orienter mon projet de recherche vers le travail social scolaire en contexte interculturel. Ce choix était en continuité de ma formation de base en éducation et de mes expériences professionnelles. Travailler sur un projet de recherche parallèlement à mes études a alimenté mes réflexions et facilité la mise en œuvre de mon mémoire. Je remercie toute l'équipe scientifique de m'avoir permis de greffer cette présente étude à la recherche.

Je remercie ma directrice de mémoire, Lilyane Rachédi, pour sa disponibilité et sa rigueur. Lilyane m'a non seulement accompagnée étroitement dans la rédaction de mon mémoire, elle m'a également encouragée et soutenue dans mes démarches d'application de bourses et de participation à divers colloques.

Un merci à Marie, pour son soutien continu et la révision linguistique.

À l'issue de cette recherche, je suis satisfaite des apprentissages réalisés, tant au niveau de mon objet d'étude que du processus qui sous-tend la rédaction d'un mémoire de maîtrise. Cela me motive à poursuivre mes réflexions sur l'intervention en milieu scolaire interculturel.

Par ailleurs, j'ai bénéficié du soutien financier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) et de l'équipe METISSS (migration et ethnicité dans les

interventions en santé et en service social) du CSSS de la Montagne. Grâce à cette aide, j'ai pu m'investir pleinement dans mes études et compléter mon mémoire dans des conditions optimales.

Finalement, je remercie les six travailleuses sociales qui ont participé à cette recherche. Elles m'ont beaucoup appris sur leur travail, les défis qu'elles rencontrent et les valeurs qui orientent leur pratique quotidienne.

## TABLE DES MATIÈRES

|                          |      |
|--------------------------|------|
| AVANT-PROPOS.....        | II   |
| LISTES DES TABLEAUX..... | VII  |
| RÉSUMÉ.....              | VIII |
| ABSTRACT.....            | IX   |
| INTRODUCTION.....        | 1    |

### CHAPITRE I: PROBLÉMATIQUE ENTOURANT LE TRAVAIL SOCIAL SCOLAIRE EN CONTEXTE INTERCULTUREL..... 4

|                                                                                                                                                                                                                                                  |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1.1 LE TRAVAIL SOCIAL SCOLAIRE : QU'EN EST-IL DE SON ENGAGEMENT QUOTIDIEN<br>ENVERS LA JUSTICE SOCIALE?.....                                                                                                                                     | 5  |
| 1.1.1 Survol des repères balisant le travail social : des horizons multiples.....                                                                                                                                                                | 5  |
| 1.1.2 Le socle du travail social : les valeurs .....                                                                                                                                                                                             | 7  |
| 1.1.3 Le travail social scolaire : survol des contraintes qui touchent les<br>professionnels .....                                                                                                                                               | 9  |
| 1.2 L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE ET L'INTERCULTURALITÉ :<br>L'ÉQUITÉ EST-ELLE POSSIBLE?.....                                                                                                                                                               | 12 |
| 1.2.1 Écoles publiques francophones : le virage interculturel .....                                                                                                                                                                              | 12 |
| 1.2.2 Le travail du personnel scolaire exerçant en contexte interculturel: des<br>questionnements soulevés en matière d'équité.....                                                                                                              | 14 |
| 1.3 PERTINENCE DE LA RECHERCHE : LA PRISE EN COMPTE DE LA JUSTICE ET DE LA<br>TRANSFORMATION SOCIALES DANS LES STRATÉGIES D'INTERVENTION COMME<br>AVENUE PROMETTEUSE POUR BONIFIER LE TRAVAIL DES TSS EXERÇANT EN<br>CONTEXTE INTERCULTUREL..... | 21 |
| 1.4. LES QUESTIONS ET LES OBJECTIFS DE RECHERCHE .....                                                                                                                                                                                           | 24 |
| 1.5 UN SCHÉMA VISANT À SITUER L'OBJET ET L'ESPACE D'ÉTUDE .....                                                                                                                                                                                  | 25 |

### CHAPITRE II: UN CADRE CONCEPTUEL À LA JONCTION DU TRAVAIL SOCIAL SCOLAIRE ET DE L'INTERVENTION EN CONTEXTE INTERCULTUREL..... 27

|                                                                                                                              |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.1 LES « STRATÉGIES D'INTERVENTION » : POUR CAPTURER LE « TRAVAIL » DES<br>TSS .....                                        | 27 |
| 2.2 FAITS SAILLANTS D'UN MODÈLE THÉORIQUE POUR MIEUX SAISIR LA PERSPECTIVE<br>DE JUSTICE ET DE TRANSFORMATION SOCIALES ..... | 28 |
| 2.2.1 La perspective d'assimilation .....                                                                                    | 29 |

|                                                                                                                   |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.2.2 La perspective d'adaptation.....                                                                            | 29 |
| 2.2.3 La perspective de transformation sociale .....                                                              | 30 |
| 2.3 LES RAPPORTS DE POUVOIR ET LES APTITUDES RÉFLEXIVES : DEUX VARIABLES                                          |    |
| « PHARES » POUR BALISER NOTRE RECHERCHE.....                                                                      | 31 |
| 2.3.1 La prise en compte des rapports de pouvoir dans l'intervention: un pilier de la transformation sociale..... | 31 |
| 2.3.2 La réflexivité: un incontournable en contexte interculturel.....                                            | 33 |
| <br>CHAPITRE III: MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE .....                                                                 | 38 |
| 3.1 LA STRATÉGIE GÉNÉRALE DE RECHERCHE ET RAPPEL DES OBJECTIFS.....                                               | 38 |
| 3.2 LA POPULATION À L'ÉTUDE ET LA SÉLECTION DE L'ÉCHANTILLON .....                                                | 39 |
| 3.3 PORTRAIT DE L'ÉCHANTILLON .....                                                                               | 40 |
| 3.4 LA MÉTHODE ET LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES .....                                                    | 42 |
| 3.5 LA MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES .....                                                                        | 43 |
| 3.6 LES LIMITES DE L'ÉTUDE.....                                                                                   | 45 |
| 3.7 CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES .....                                                                                 | 46 |
| <br>CHAPITRE IV: PRÉSENTATION DES RÉSULTATS BRUTS .....                                                           | 48 |
| 4.1 LE TRAVAIL SOCIAL SCOLAIRE : CONTEXTE DE PRATIQUE, RÔLES, ENJEUX .....                                        | 48 |
| 4.1.1 Définition des mandats par différenciation institutionnelle .....                                           | 48 |
| 4.1.2 Les mandats des TSS : intervenir en contexte de problématique familiale.....                                | 49 |
| 4.2 LE TRAVAIL DES TSS EN CONTEXTE INTERCULTUREL.....                                                             | 50 |
| 4.2.1 La dimension interculturelle : différentes portes d'entrée pour en parler .....                             | 50 |
| 4.2.2 Rôles des TSS en contexte interculturel : négocier et réseauter.....                                        | 52 |
| 4.2.3 Objectifs et stratégies qui sous-tendent l'intervention en contexte interculturel.....                      | 52 |
| 4.2.4 Les enjeux qui influencent le travail en contexte interculturel.....                                        | 54 |
| 4.3 LES PERSPECTIVES DES TSS EN MATIÈRE DE DÉFENSE DE DROITS EN MILIEU SCOLAIRE.....                              | 56 |
| 4.3.1 Perception des TSS au sujet des relations interculturelles dans leurs écoles .....                          | 56 |
| 4.3.2 La « défense des droits » dans les écoles : un langage qui ne fait pas l'unanimité.....                     | 58 |
| 4.3.3 Le rôle de TSS en lien avec la défense de droits: un travail qui n'est pas actualisé .....                  | 59 |
| <br>CHAPITRE V: ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS .....                                                         | 61 |
| 5.1 SYNTHÈSE DES STRATÉGIES D'INTERVENTION .....                                                                  | 62 |
| 5.1.1 Stratégies visant la médiation et la négociation.....                                                       | 62 |

|                                                                                                                                                                           |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 5.1.2 Stratégies visant l'autonomie des personnes .....                                                                                                                   | 63 |
| 5.1.3 Stratégies d'éducation ou de sensibilisation.....                                                                                                                   | 63 |
| 5.2 DES ENJEUX QUI PERMETTENT DE MIEUX SAISIR LE TRAVAIL SOCIAL SCOLAIRE EN<br>CONTEXTE INTERCULTUREL: UNE PRATIQUE VASTE, COMPLEXE ET DIFFUSE.....                       | 64 |
| 5.2.1 Le travail social scolaire : un champ de pratique éminemment tributaire du<br>contexte dans lequel il s'inscrit et des propos jalonnés de tensions .....            | 64 |
| 5.2.2 Le travail social en contexte d'interculturalité : une dimension fluide et<br>multiforme .....                                                                      | 66 |
| 5.2.3 Les collaborations TSS/ familles : au cœur des relations interculturelles .                                                                                         | 69 |
| 5.2.4 La défense de droits et la perspective de justice et transformation sociales :<br>à contre-courant des orientations ministérielles balisant le travail des TSS..... | 71 |
| 5.3 RETOUR AU CADRE CONCEPTUEL : LES STRATÉGIES D'INTERVENTION ANALYSÉES<br>SELON LE PRISME DE LA JUSTICE ET DE LA TRANSFORMATION SOCIALES .....                          | 72 |
| 5.3.1 Les rapports de pouvoir dans l'intervention des TSS : un point occulté...                                                                                           | 72 |
| 5.3.2 La réflexivité en contexte interculturel: des défis qui s'observent à<br>plusieurs niveaux .....                                                                    | 75 |
| 5.4 SCHÉMA INTÉGRATEUR : UNE VERSION MODÉLISÉE DU CADRE CONCEPTUEL .....                                                                                                  | 77 |
| 5.5 PISTES D'INTERROGATION ET DE RECHERCHE .....                                                                                                                          | 79 |
| 5.5.1 Au plan de la recherche .....                                                                                                                                       | 80 |
| 5.5.2 Au plan de l'intervention.....                                                                                                                                      | 82 |
| CONCLUSION .....                                                                                                                                                          | 85 |
| APPENDICE A: GRILLE D'ENTRETIEN .....                                                                                                                                     | 89 |
| APPENDICE B: VERSION DE LA DÉMARCHE DE THÉMATISATION .....                                                                                                                | 91 |
| APPENDICE C: FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....                                                                                                                              | 94 |
| APPENDICE D: CERTIFICAT ÉTHIQUE .....                                                                                                                                     | 96 |
| APPENDICE E: OUTIL POUR LES ENTREVUES.....                                                                                                                                | 97 |
| BILIOGRAPHIE SÉLECTIVE.....                                                                                                                                               | 98 |

## LISTES DES TABLEAUX

|                                                                                                                   |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tableau-synthèse 1.5 : Le travail social scolaire en contexte interculturel comme objet et espace d'étude .....   | 25 |
| Tableau-synthèse 2.4 : La jonction du travail social scolaire et de l'intervention en contexte interculturel..... | 36 |
| Tableau-synthèse 5.4 : Version modélisée du cadre conceptuel .....                                                | 78 |



## RÉSUMÉ

Cette recherche explore le travail social scolaire en contexte interculturel. Il s'agit d'une recherche qualitative réalisée auprès de six travailleuses sociales exerçant dans des écoles pluriethniques de Montréal.

Un survol du travail social scolaire démontre qu'il s'agit d'un champ de pratique complexe. Dans les écoles, les travailleurs sociaux sont confrontés à plusieurs défis. Il en découle un quotidien souvent marqué par la surcharge ainsi que des mandats nombreux mais diffus.

Ces balises posées, soulignons que le milieu scolaire public francophone de Montréal est de plus en plus caractérisé par la pluriethnicité. Plusieurs recherches démontrent que les jeunes issus de l'immigration, plus particulièrement ceux des minorités visibles, ont plus souvent tendance à éprouver des difficultés scolaires. Parmi les facteurs freinant la réussite et la persévérance scolaires de ces jeunes, des chercheurs ont identifié les attitudes interculturelles du personnel scolaire (enseignants et professionnels non enseignant). Dans ce contexte et compte tenu des contraintes auxquelles les TSS sont confrontés, les questions suivantes nous interpellent : dans quelle mesure les TSS prennent-ils en compte la dimension interculturelle lorsqu'ils interviennent auprès des jeunes issus de l'immigration et ceux des minorités visibles ? Dans quelle mesure l'intervention des TSS soutient-elle la réussite scolaire de ces jeunes ? L'équité est-elle possible à l'école ? En somme, le contexte de travail précaire des TSS, le profil hétérogène des élèves et les défis de l'intervention en contexte interculturel démontrent la pertinence d'explorer davantage le travail social scolaire en contexte interculturel selon le prisme de la justice et de la transformation sociales.

Notre cadre conceptuel s'inspire de recherches en éducation auquel nous avons intégré des repères liés au travail social et à l'intervention en contexte interculturel.

L'analyse des entrevues porte en premier lieu sur la synthèse des stratégies d'intervention utilisées par les travailleuses sociales rencontrées. Il est ensuite question des principaux enjeux qui influencent leurs interventions. Les données démontrent que leur travail est jalonné de diverses tensions au sujet de la définition de leur mandat et de l'intervention en contexte interculturel, et ce plus particulièrement auprès des familles. Finalement, nous effectuons un retour au cadre conceptuel. En dépit du bon vouloir des intervenantes, nous notons que leurs stratégies d'intervention n'actualisent que partiellement la justice et la transformation sociales. Cette tendance ne peut être dissociée des enjeux qui touchent le champ de pratique.

La recherche se termine avec la présentation de pistes de recherche et d'intervention pour soutenir les TSS exerçant en contexte interculturel.

Mots clés : travail social, milieu scolaire, interculturalité, justice/transformation sociales.

## ABSTRACT

This research explores school social work in an intercultural context. It is qualitative research, conducted with six social workers practicing in multi-ethnic schools in Montreal.

An overview of school social work shows that it is a complex field. Social workers face many challenges in schools, a situation which often leads to heavy daily workloads and a large number of vaguely defined duties.

In view of the above, it should be mentioned that French-language public schools in Montreal are increasingly multi-ethnic. Several studies show that young people from immigrant backgrounds (first and second generation), particularly those belonging to visible minority groups, are more likely than others to experience difficulties at school. One factor that researchers have identified as inhibiting student retention and success is the intercultural attitude of school personnel (teachers and non-teaching professionals). Within this context, and given the constraints facing school social workers, the following questions concern us: To what extent do school social workers take intercultural realities into account in their interactions with young people from immigrant and visible minority backgrounds? To what degree do their interventions help these youth succeed in school? And is it possible to achieve equity in schools? In short, the precarious situation of school social workers, the heterogeneous profile of students, and the challenges inherent to working in an intercultural context confirm the relevance of further examining school social work in intercultural contexts through the lens of social justice and change.

Our conceptual framework draws on education research, into which we have integrated points of reference related to social work and to work in intercultural contexts.

The analysis of the interviews is based primarily on a synthesis of the intervention strategies used by the social workers with whom we met. The main issues influencing their interventions are then examined. The data show that their work is riddled with tensions regarding both the definition of their mandates and their interventions in intercultural contexts, particularly in their work with families. Finally, we return to the conceptual framework. Despite the social workers' good intentions, it is noted that their intervention strategies contribute only partially to social justice and change. This trend cannot be viewed separately from the issues related to their field of practice.

The research concludes with a presentation of potential avenues for further research and possible actions for supporting school social workers in intercultural contexts.

Key words : social work, school, interculturalism, social justice/change.

## INTRODUCTION

Depuis les années 1970, l'immigration s'est grandement diversifiée au Québec. Elle est présentement constituée de plus d'une centaine de communautés ethnoculturelles (MICC, 2010). Une importante proportion d'immigrants de première génération vit à Montréal. Ainsi, selon le recensement de 2001, le tiers de la population montréalaise est née à l'extérieur du Canada (Battaglini *et al.*, 2005). Ces réalités démographiques façonnent le milieu scolaire francophone montréalais et, depuis trente ans, celui-ci est devenu l'un des principaux lieux d'intégration des élèves issus de l'immigration au sein de la société québécoise. Au-delà de la volonté d'ouverture, l'accueil de la diversité ethnoculturelle présente des défis pour le personnel scolaire qu'il importe d'analyser de plus près.

Dans ce contexte et depuis les trois dernières décennies, divers auteurs se sont ainsi penchés sur le « tournant interculturel » en milieu scolaire (Mc Andrew, 2010; Toussaint *et al.*, 2007). Aussi, dans la foulée des initiatives visant la réussite et la persévérance scolaires, de récentes recherches ont démontré l'importance des services spécialisés complémentaires offerts par les professionnels non enseignant (travailleur social, orthopédagogue, psychoéducateur) pour soutenir les élèves (Kanouté, 2010). Malgré ce constat, peu d'études ont examiné les rôles de ces intervenants en milieu scolaire, encore moins en contexte interculturel (Matta, 2008; Vatz-Laaroussi *et al.*, 2005; Holh et Normand, 1996). Comme nous le verrons plus loin, bien que l'école québécoise ait l'obligation d'assurer la réussite de tous les élèves, certaines barrières marquent la trajectoire scolaire des jeunes issus de l'immigration.

Cette recherche explorera plus spécifiquement le travail social scolaire. Nous avons choisi de nous intéresser à ce champ de pratique car les travailleurs sociaux jouent un rôle clé au niveau des relations entre l'école et les familles. L'interculturalité faisant partie intégrante de la pratique de ces professionnels, il nous semble important d'examiner leur travail et de voir dans quelle mesure celui-ci est adapté au contexte interculturel. Comme la justice sociale constitue une valeur « mère » du travail social, nous désirons également analyser de plus près son actualisation dans le quotidien des travailleurs sociaux scolaires. Spécifions que notre

intérêt envers la justice sociale est né de diverses expériences en milieu scolaire interculturel à titre d'enseignante et d'adjointe de recherche.

Dans le premier chapitre, nous situerons la problématique en présentant les faits saillants de notre recherche documentaire. Nous débiterons en examinant les principes de base qui caractérisent le travail social de même que les différents défis auxquels les travailleurs sociaux sont confrontés dans les écoles. Dans un deuxième temps, nous nous distancerons temporairement du travail social pour présenter le profil ethnoculturel des élèves du secteur public francophone montréalais. Ce survol effectué, nous ferons la synthèse de différentes recherches portant sur le travail du personnel scolaire (enseignants et professionnels non enseignant) exerçant en contexte interculturel. Nous mettrons alors en exergue les différents questionnements soulevés dans la littérature au sujet de l'équité (qui a pour corollaire la justice sociale) en milieu scolaire.

Dans le deuxième chapitre, nous examinerons notre cadre conceptuel et ses principales variables. En explorant de plus près les assises théoriques de notre recherche, nous ferons le pont entre les éléments présentés dans la problématique et les repères balisant notre analyse de données.

Dans le troisième chapitre, nous présenterons les aspects méthodologiques qui ont été pris en compte tout au long de la recherche. Nous préciserons la stratégie générale, la population à l'étude ainsi que les critères de sélection des personnes ayant participé à la recherche. Aussi, nous présenterons la méthode, les instruments de collecte de données et la méthode d'analyse. Nous terminerons ce chapitre en précisant les limites de la recherche et les considérations éthiques.

Dans le chapitre quatre, nous présenterons les résultats de la recherche en soulignant les principaux thèmes et sous-thèmes qui se dégagent de la collecte de données. Dans un premier temps, nous mettrons en évidence les éléments clés portant sur le contexte de pratique du travail social. Ensuite, nous examinerons la dimension interculturelle sous-jacente au travail

des travailleuses sociales scolaires. Pour finir, nous nous intéresserons à leur travail en lien avec la défense de droits et la lutte contre la discrimination et le racisme.

La chapitre cinq sera l'occasion de discuter des résultats en effectuant une analyse des données recueillies. Nous esquisserons en premier lieu une synthèse des stratégies d'intervention utilisées par les travailleuses sociales et nous dégagerons les principaux enjeux qui influencent ces stratégies. Cela nous conduira à effectuer un retour à notre cadre conceptuel afin d'analyser les stratégies d'intervention sous le prisme de la justice et de la transformation sociales. Pour clore le chapitre, nous formulerons des pistes visant à bonifier l'intervention des travailleurs sociaux scolaires exerçant en contexte interculturel. Nous identifierons également des pistes pour poursuivre des recherches connexes à ce champ de pratique.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE ENTOURANT LE TRAVAIL SOCIAL SCOLAIRE EN CONTEXTE INTERCULTUREL

Ce chapitre permettra d'étayer nos connaissances sur le travail social scolaire et plus particulièrement sur sa pratique en contexte interculturel. Dans la première section, portant sur le travail social scolaire et son engagement quotidien en matière de justice sociale, nous explorerons des aspects clés du travail social et les défis qui touchent les travailleurs sociaux exerçant dans les écoles. Dans la deuxième section portant sur l'école et l'interculturalité, nous nous intéresserons au profil ethnoculturel des élèves du milieu scolaire francophone montréalais. Nous mettrons également en lumière les faits saillants de recherches portant sur le travail du personnel scolaire (enseignants, professionnels non enseignant) exerçant en contexte interculturel.

Nous sommes consciente que l'exercice d'écriture de la problématique peut paraître lourd mais il nous semble incontournable pour bien expliciter notre objet et espace d'étude<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Le genre masculin sera utilisé pour faciliter la lecture et alléger le texte. Son emploi inclut autant les femmes que les hommes.

## 1.1 Le travail social scolaire : qu'en est-il de son engagement quotidien envers la justice sociale?

Pour répondre à cette question, nous nous sommes intéressée aux paradigmes, aux principes et aux valeurs qui caractérisent le travail social. Nous dégagerons les grandes lignes de nos lectures dans les pages qui suivent.

### 1.1.1 Survol des repères balisant le travail social : des horizons multiples

Selon Boudon (1977, cité dans Vatz-Laaroussi, année non précisée), le paradigme permet d'appréhender une réalité et ainsi désigner « le langage dans lequel sont formulés les théories et, éventuellement des sous-ensembles importants de théories émises dans le cadre d'une discipline ». On peut donc comparer le paradigme à un modèle du monde, à une « carte » pour comprendre et lire les choses (Kuhn, 1993, p155). Voici un survol des trois principaux paradigmes qui influencent le travail social (Vatz-Laaroussi, année non précisée) :

#### 1.1.1.1 Le paradigme fonctionnaliste humaniste :

Le plus ancien paradigme, sur lequel se sont appuyés des acteurs significatifs du travail social comme Mary Richmond, est le fonctionnalisme humaniste. Dans ce paradigme, la société est perçue comme un tout fonctionnel et les problèmes sociaux sont vus comme des dysfonctionnements d'individus ou de sous-groupes. Le travail social d'inspiration fonctionnaliste humaniste préconise l'équilibre de la société dans le but d'assurer le meilleur fonctionnement de chaque élément dans du système social. Les modèles cognitivo-behavioral et de la résolution de problèmes découlent de ce paradigme.

#### 1.1.1.2 Le paradigme interactionniste :

Dans ce deuxième paradigme, le social est conçu comme un tout dynamique et mouvant. Selon les tenants du paradigme interactionniste, la réalité sociale ne s'impose pas aux individus en tant que telle; elle est plutôt modelée à travers des processus d'interaction. Goffman mentionne en parlant de l'interaction entre deux personnes : « [...] parfois, l'acteur agit d'une façon minutieusement calculée, en employant un langage uniquement destiné à produire le type d'impression qui est de nature à provoquer la réponse recherchée »

(Goffman, 1973, p.15). L'auteur illustre différents mécanismes qui sous-tendent l'interaction dont les jeux de communication et de langage. En somme, les interactionnistes s'intéressent aux rapports entre les individus et leur environnement social. Ils tendent à s'opposer au déterminisme des structures sociales et ils estiment plutôt que les problèmes sociaux sont construits avec des contextes et des acteurs. Le travail social d'inspiration interactionniste s'intéresse aux différents systèmes et à la façon dont les différents acteurs façonnent les interactions. L'approche systémique, l'intervention communautaire de première ligne et l'approche interculturelle (Cohen-Emerique) s'inscrivent dans ce paradigme.

#### 1.1.1.3 Le paradigme socio-critique :

Le paradigme socio-critique a gagné de la popularité dans les années 70 avec les travaux de Freire au Brésil et de Moreau au Québec. Selon ce paradigme, la société est constituée d'éléments en conflits et ordonnés par des rapports de pouvoir et de domination. Comme les interactionnistes, le social est considéré comme une entité mouvante. Toutefois, les tenants du paradigme socio-critique accordent plus d'importance au poids des inégalités sur l'organisation sociale. Ils estiment que c'est en luttant contre les inégalités et en tentant de transformer les rapports entre les groupes majoritaires/minoritaires<sup>2</sup> que les personnes dites vulnérables peuvent être soutenues. Le travail social d'inspiration socio-critique préconise la prise en compte des aspects structurels dans l'intervention. Les approches féministes et anti-oppressives s'appuient sur cette perspective socio-critique.

Ce tour d'horizon des paradigmes montre que le travail social est influencé par différentes conceptions théoriques de l'univers social et ce, sans qu'il y ait consensus au sujet du cadre à adopter. Dans la pratique, ces différents paradigmes s'incarnent de façon diversifiée. Il en ressort une profession riche et qui s'inscrit dans des écoles de pensées complémentaires afin de mieux comprendre la complexité des enjeux sociaux.

---

<sup>2</sup> Selon les tenants du paradigme socio-critique, les termes « groupes majoritaires » et « groupes minoritaires » ne renvoient pas au nombre de personnes mais plutôt aux rapports de pouvoir (Lopes et Thomas, 2006).



En plus de ces paradigmes, d'autres repères sont mis de l'avant pour expliciter le travail social. Nous examinerons plus spécifiquement ses principes et ses valeurs clés dans la section suivante.

### 1.1.2 Le socle du travail social : les valeurs

Parmi les principes fondamentaux du travail social, Molgat (2008, p.36) mentionne le fait d'intervenir essentiellement auprès des catégories de personnes les plus défavorisées et vulnérables. Molgat ajoute que la pratique se fait au point de jonction entre l'individu et son environnement social. Pour préciser davantage le travail social, certaines valeurs sont mises en relief dans les documents qui encadrent la profession. Par exemple, en 2005, l'Association canadienne des travailleuses et travailleurs sociaux (ACTS) a élaboré un *Code de déontologie* présentant les valeurs et les principes fondamentaux du travail social. Celui-ci suit la même ligne que la *Déclaration internationale des principes éthiques en service social* de la Fédération internationale des travailleurs sociaux (FITS 2004). Selon ce Code de déontologie, le travailleur social est fidèle aux valeurs suivantes : le respect de la dignité et de la valeur inhérente des personnes, la poursuite de la justice sociale, le service à l'humanité, l'intégrité, la confidentialité et la compétence dans l'exercice de la profession (*Ibid.*, p.4).

Soulignons que la promotion de la justice sociale est une valeur qui se dégage des nouvelles normes d'agréments qui ont été développées par l'Association canadienne pour la formation en travail social en 2011 (ACFTS). Selon l'ACFTS, le programme d'étude devrait permettre d'atteindre des objectifs d'apprentissage fondamentaux, dont plus particulièrement la promotion des droits de la personne et de la justice sociale (2011, p.9). Il est également indiqué que les étudiants doivent être « [...] conscients des répercussions négatives que la discrimination, l'oppression, la pauvreté, l'exclusion et la marginalisation peuvent avoir sur les personnes et les groupes et s'efforcent de mettre fin à celles-ci [...] » (*Ibid.*, 2011, p.9). Les normes d'agrément de l'ACFTS laissent croire que la promotion de la justice sociale est une valeur clé du travail social contemporain.

Ainsi, les principes fondateurs et les valeurs qui orientent les travailleurs sociaux nous permettent de constater qu'il s'agit d'une profession foncièrement sociale. Toutefois, ces

balises ne peuvent à elles seules nous permettre de saisir ce que « font » les travailleurs sociaux et la spécificité de leur travail. Nous pouvons en effet supposer que la majorité des intervenants issus de métiers relationnels (enseignants, psychologues, infirmières) adhéreraient à des valeurs semblables. Autrement dit, les principes et les valeurs sont des pistes pour comprendre le travail social. Il reste que la façon dont ceux-ci sont actualisés au quotidien demeure peu explicitée.

En fait, les contours flous du travail social suscitent des débats de longue haleine au sein de la profession. À titre d'exemple, soulignons les tensions que soulève la loi 21, adoptée par l'Assemblée nationale en 2009. Cette loi propose une redéfinition des champs d'exercice professionnel, notamment pour le psychologue, le travailleur social, le conseiller en orientation et le psychoéducateur (Gouvernement du Québec, 2009, p.2). Elle assure de réserver l'évaluation des personnes et la planification des interventions aux seuls membres d'ordres professionnels. La loi vise une meilleure coordination des services (et de surcroît une plus grande protection du public) en précisant les champs d'expertise et les responsabilités des professionnels. Bien que ces changements puissent être garants de services plus intégrés, cette « professionnalisation » de l'intervention peut également renforcer les dynamiques de pouvoir entre les « intervenants experts » et les individus qu'ils rencontrent (Bourgeault, 2004; Saïd, 2003). Bref, l'avènement de la loi 21 cristallise des débats qui rappellent les tensions inhérentes au travail social et font écho aux différents paradigmes qui traversent la profession. Selon nous, le contexte pluraliste de la société dans laquelle nous vivons nous invite à réfléchir au sujet des différents ancrages paradigmatiques qui marquent le travail des professionnels et ce, dans le but de maintenir un équilibre entre le bon fonctionnement des services et la promotion de la justice sociale.

Pour résumer, nous observons que le travail social a depuis longtemps été marqué par des débats de fond en ce qui concerne ses objectifs et ses finalités. Sur le terrain, le travail peut s'incarner de manière plurielle, avec ses forces (flexibilité, approche personnalisée) et ses limites (ambiguïté, méconnaissance des rôles). Cela dit, rappelons que nous nous intéressons plus spécifiquement au travail social scolaire. Nous proposons ainsi de regarder de plus près celui-ci en nous penchant sur les défis qui marquent ce champ de pratique. Nous examinerons

plus particulièrement les défis relevant des structures ministérielles, des rôles, de l'interdisciplinarité et des pratiques des travailleurs sociaux scolaires (TSS)<sup>3</sup> en tant que telles. Nous ferons par la suite un retour à notre interrogation initiale à savoir: qu'en est-il de l'engagement quotidien des travailleurs sociaux scolaires envers la justice sociale?

**1.1.3 Le travail social scolaire : survol des contraintes qui touchent les professionnels**  
Les TSS sont des professionnels des Centres de Santé et Services Sociaux (CSSS) exerçant en milieu scolaire. Deux ministères (ministère de la Santé et des Services Sociaux et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport) participent à l'élaboration et à la mise en œuvre de leurs mandats. Cette double appartenance institutionnelle crée plusieurs défis quand il est temps de définir précisément les rôles des TSS. Ils doivent en effet ainsi concilier les attentes de l'école, du MELS et du MSSS dont la philosophie, les finalités et les stratégies d'actions respectives peuvent varier considérablement (Matta, 2008, p.38).

Suite à l'analyse des mandats des TSS (*Programme cadre-type des services de santé et des services sociaux en milieu scolaire* élaboré en 1998 (RRSSS, 1998, p.5) et *l'Entente de complémentarité de services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation* (MELS, 2003)), nous constatons que ces documents ne réussissent pas à expliciter les rôles des TSS et à capter l'essence du travail social scolaire<sup>4</sup>. La profession demeure peu détaillée en ce qui concerne ses rôles, ses objectifs et les moyens préconisés pour les atteindre.

Le *Référentiel de compétences des travailleuses sociales et travailleurs sociaux* (élaboré par l'OPTSQ<sup>5</sup> en 1993 et mis à jour en 1997), précise davantage les rôles des TSS. Comme l'intervention peut viser des objectifs variés, il est souligné que le travailleur social peut être

---

<sup>3</sup> L'abréviation TSS sera utilisée tout au long de ce document afin d'alléger la lecture.

<sup>4</sup> Mentionnons que depuis la parution de ces documents, d'importantes réformes scolaires et sociales ont été implantées au Québec, ce qui a suscité des changements majeurs dans l'organisation des services du réseau de la santé et des services sociaux. À notre connaissance, aucun écrit ne faisait le point sur la situation actuelle des travailleurs sociaux exerçant en milieu scolaire.

<sup>5</sup> L'Ordre Professionnel s'intitule désormais OPTSTCF (Ordre professionnel des Travailleurs Sociaux et des Thérapeutes Conjugaux et Familiaux). Nous avons maintenu le nom utilisé lors de la publication des documents cités.

amené à jouer différentes rôles, passant du facilitateur, du médiateur, du coordonnateur, au promoteur des droits. Nous remarquons l'influence du paradigme interactionniste dans la définition de l'OPTSQ (1997, p.12) lorsqu'il est mentionné que l'intervention doit prendre en compte l'interaction entre l'élève et son environnement (sa famille, son groupe de pairs, les agents d'éducation et la communauté (OPTSQ, 1997, p.12). Toutefois, même si la multidisciplinarité marque le milieu scolaire, le guide ne se penche pas sur la dispensation des services dans des équipes composées de divers professionnels.

Par ailleurs, les mandats, les rôles, le *case load* et l'horaire des TSS varient significativement d'une école, d'un CLSC et d'un CSSS à l'autre. Dans certaines écoles, le travailleur social est présent à temps plein alors que dans d'autres secteurs, deux ou trois écoles doivent se partager ses services. Dans certains milieux, le travailleur social intervient seulement auprès de jeunes et des familles alors que dans d'autres, il a également le mandat d'assister le travail des enseignants et de siéger sur des tables de concertation dans le quartier.

Aussi, bien que plusieurs CLSC croient à l'importance d'intégrer le travailleur social au milieu de vie de l'école, l'organisation des services du MSSS s'appuie de plus en plus sur une logique de programme et non de lieux de pratique. Ainsi, les TSS tendent à être intégrés aux équipes *Enfance-famille* ou *Jeunes en difficulté* dans plusieurs CLSC (Matta, 2008, p.24). Dans certains secteurs, le travailleur social n'a pas de bureau à l'école. Les références doivent être faites au CLSC pour que le travailleur social se déplace (*Ibid.*, p.87).

Bref, la grande mouvance institutionnelle qui caractérise l'organisation des services dans les réseaux de l'éducation et des services sociaux ainsi que la malléabilité du travail social scolaire ont contribué à fragiliser celui-ci. Même si les Commissions Rochon et Clair ont permis de clarifier les mandats institutionnels et professionnels des différents acteurs exerçant dans les services sociaux, les mesures de compressions budgétaires mises en place pour atteindre l'objectif du déficit zéro ont sablé les impacts positifs de ces réformes (Rivard-Leduc, 2010, p.30). Sur le terrain, cela s'illustre par des pratiques tributaires des orientations du CLSC et du CSSS, par des professionnels aux responsabilités nombreuses et diffuses et par un contexte de surcharge.

Pour complexifier le tout, nous observons que certains mandats octroyés aux TSS sont également confiés à d'autres personnes (dont les intervenantes communautaires scolaires) et ce, en échange d'une rémunération plus modeste (Table Jeunesse de Côte-des-Neiges *et al.*, 2009, p.5). La finalité de leur travail s'arrime à celle du milieu scolaire et ces intervenants ont des mandats similaires à ceux des travailleurs sociaux. Ainsi, bien que l'apport de ces intervenants soit souvent très apprécié dans les écoles, nous estimons que leur présence participe à diluer le rôle du travail social scolaire.

Divers documents ont par la suite été analysés afin de mieux situer les rôles des travailleurs sociaux dans la foulée des programmes de soutien à la réussite scolaire des jeunes. Plus précisément, nous nous sommes penchée sur la stratégie d'intervention « Agir autrement » (SIAA) du ministère de l'Éducation, du Sport et des Loisirs (MELS, 2008), le Programme de soutien à l'école montréalaise (Portelance et Lessard, 2002) et la démarche «École en santé» issue de l'*Entente de complémentarité de services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation* de 2003 (MELS, 2005). Selon notre analyse, le TSS n'est pas identifié comme un acteur explicite du milieu scolaire. Loin d'être considérés comme des membres à part entière de l'équipe école, les travailleurs sociaux sont plutôt considérés comme des partenaires extérieurs (*Ibid.*, p.5). En contraste, le rôle de l'orthopédagogue et du psychoéducateur, dont les services relèvent du MELS, sont des acteurs beaucoup plus impliqués dans les programmes de soutien à la réussite scolaire des jeunes. Comme mentionné antérieurement, l'organisation des services et plus particulièrement le travail en silo qui touche les réseaux scolaires et les services sociaux façonnent les rapports que les travailleurs sociaux entretiennent avec le milieu scolaire. Il en ressort un champ de pratique peu reconnu au sein des documents ministériels consultés.

En somme, nous constatons que le travail social scolaire est un champ de pratique multiforme et en mutation. L'historique des contraintes qui marquent le travail social scolaire rappelle également les tensions inhérentes qui traversent la profession et la difficulté de la saisir concrètement. Aussi, en milieu scolaire, compte tenu des frontières floues existant entre les divers professionnels, de la position fragile des travailleurs sociaux et du contexte de surcharge qui caractérisent leur pratique, il est fort probable que les TSS n'exercent que

partiellement le rôle de promoteur de la justice sociale tel que souligné dans les documents officiels.

Nous proposons maintenant de prendre temporairement un recul vis-à-vis du travail social pour examiner le milieu scolaire. Cela nous amènera à mettre en relief ses principales caractéristiques et de présenter les faits saillants de nos lectures en lien avec l'interculturalité.

## 1.2 L'école québécoise et l'interculturalité : l'équité est-elle possible?

Nous avons déjà souligné que le Québec était de plus en plus pluriethnique. Puisque l'interculturalité caractérise désormais l'école québécoise, nous ferons un survol de ce milieu en lien avec le virage interculturel. Nous nous intéresserons par la suite aux résultats de recherches portant sur le milieu scolaire. Nous verrons que des études soulèvent des questionnements en ce qui concerne le travail du personnel scolaire (enseignants et professionnels non enseignant) et l'équité. Rappelons qu'il s'agit du terme plus fréquemment utilisé dans le domaine de l'éducation et qui a pour corollaire la justice sociale, supposée caractériser le travail social. Cela nous amènera à expliciter le fil conducteur de notre recherche et les interrogations qui guideront notre étude.

### 1.2.1 Écoles publiques francophones : le virage interculturel

La Charte de la langue française, adoptée en 1977, a fait de la fréquentation de l'école de langue française une obligation pour tous les élèves, tant francophones qu'allophones (Mc Andrew, 2010, p.7). Elle a toutefois réservé à certaines communautés le droit historique de fréquenter des écoles de langue anglaise (*Ibid.*, p.7). Bien que les impacts scolaires de la loi 101 ne puissent être analysés indépendamment de la politique québécoise d'immigration et de la baisse du taux de natalité, il reste que l'un des changements les plus significatifs ayant marqué le milieu scolaire québécoise depuis trente ans est le renversement de la tendance traditionnelle des élèves allophones de fréquenter l'école de langue anglaise (*Ibid.*, p.7). Ainsi, les écoles du secteur francophone sont devenues le lieu presque exclusif d'intégration des communautés arrivées après 1977. Cette réalité s'observe plus particulièrement en région métropolitaine; en 2005, à Montréal, la moitié des élèves fréquentant le primaire et le

secondaire du réseau public étaient soit nés à l'étranger, soit nés au Québec avec au moins un parent né à l'étranger (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal, 2006a, cité dans Kanouté, 2010). Selon les dernières recherches, plus de 80% des élèves allophones et plus de 90% des élèves immigrants (de première et deuxième générations) sont inscrits dans des établissements du réseau public francophone (Mc Andrew, 2010, p.7).

Face à ces changements, deux documents ont été élaborés afin d'officialiser l'engagement du Québec en matière d'intégration des communautés ethnoculturelles (*l'Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration* (MCCI, 1990) et la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MEQ, 1998)). Dans le document du MCCI de 1990, le ministère de l'Éducation, les commissions scolaires et les universités font valoir l'importance de travailler au développement pédagogique et ce, plus particulièrement au niveau de l'accueil des nouveaux arrivants et des programmes de francisation. On y mentionne également la nécessité de développer le sentiment d'appartenance à l'école québécoise des élèves de toute origine. Une décennie plus tard, en 1998, la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* vise à promouvoir le respect du pluralisme et du vivre-ensemble au sein du milieu scolaire. Ces cadres réitèrent l'idée que l'hybridité identitaire, la transformation des rapports individuels et sociaux font partie intégrante de la société québécoise. Toutefois, compte tenu des efforts déployés par le milieu scolaire dans le contexte du renouveau pédagogique, le cadre commun en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle n'a pas été développé de façon optimale (Mc Andrew, 2010).

Autrement dit, bien que les relations interculturelles et les flux migratoires ne soient pas récents au Québec, la réalité pluriethnique des écoles du secteur francophone est une situation relativement récente. Dans la foulée de ces changements, des énoncés politiques ont été élaborés pour mieux encadrer le virage interculturel et réitérer l'engagement de l'école québécoise en faveur du pluralisme culturel. Il reste que dans les faits, ces énoncés ne précisent pas comment s'actualise le travail du personnel scolaire (enseignants, professionnels non enseignant) en contexte scolaire interculturel. Ainsi, dans quelle mesure la dimension interculturelle est-elle prise en compte en milieu scolaire? L'école québécoise permet-elle la réussite et la persévérance scolaires de tous les élèves et ce, quelle que soit leur

origine ethnoculturelle? L'équité est-elle alors possible en milieu scolaire québécois? C'est avec ces questions en tête que nous analyserons les constats qui se dégagent de recherches sur l'école et les relations interculturelles.

### 1.2.2 Le travail du personnel scolaire exerçant en contexte interculturel: des questionnements soulevés en matière d'équité

Les relations interculturelles au sein de l'école est un domaine de recherche étudié par plusieurs auteurs au Québec (Mc Andrew, Hohl, Kanouté, Toussaint, Vatz-Laaroussi, Carignan) comme à l'étranger (Eckmann, Hoffman, Mc Laren). Parmi les différents sujets explorés, de nombreux chercheurs se sont penchés sur la persévérance et la réussite scolaires des jeunes issus de l'immigration<sup>6</sup> (Mc Andrew, 2007; Toussaint *et al.*, 2007). Cet objet d'étude est fortement documenté au Québec depuis quelques années car, en dépit de son obligation d'assurer la réussite de tous les élèves, les statistiques tendent à démontrer que les jeunes issus de l'immigration sont plus souvent à risque d'éprouver des difficultés scolaires. Par exemple, les jeunes des communautés noires connaissent un taux de diplomation nettement plus bas au secondaire que l'ensemble de la population et des élèves issus de l'immigration (Mc Andrew, 2005, cité dans Toussaint *et al.*, 2007, p.3).

Plusieurs facteurs, dont le contexte pré-migratoire et le capital socio-culturel des familles, doivent être pris en compte pour mieux comprendre ce phénomène. Pour les fins de notre recherche, nous nous sommes attardée aux pratiques du personnel scolaire (enseignants et professionnels non enseignant). Dans les paragraphes qui suivent, nous verrons comment leurs attitudes interculturelles, leurs collaborations avec les familles et leur perception de la défense de droits en milieu scolaire (lutte contre la discrimination et le racisme) peuvent se poser comme une entrave à l'équité.

---

<sup>6</sup> Les élèves issus de l'immigration sont définis par à partir de leur lieu de naissance, celui de la mère ou du père. Les élèves nés à l'étranger sont qualifiés de 1<sup>re</sup> génération. Les élèves nés au Canada mais dont au moins un des parents est né à l'étranger sont des élèves dits de 2<sup>e</sup> génération (MELS, 2009).



### 1.2.2.1 Les attitudes interculturelles du personnel scolaire : une barrière potentielle à la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration

Selon plusieurs auteurs, les attitudes interculturelles des intervenants scolaires peuvent agir comme barrière à la réussite et à la persévérance des jeunes issus de l'immigration, voire les discriminent. Par exemple, lorsque ces élèves sont confrontés à des difficultés d'apprentissage, le personnel scolaire a souvent tendance « [...] à se dédouaner de ses responsabilités en imputant les problèmes aux origines ou à la 'culture' de l'élève. » (Kanouté 2007a; Kanouté, 2007b; McAndrew *et al.*, 1997; Potvin et Carr, 2008, cité dans Pierre, 2009). Bien que ces auteurs se soient penchés sur le personnel enseignant, il est probable que les intervenants sociaux aient également tendance à ethniciser les problèmes des élèves issus de l'immigration, ce qui est confirmé de manière générale par Vatz-Laaroussi, Rachédi et Pépin (2002).

À ce sujet, d'autres études mettent en lumière les difficultés des intervenants sociaux du milieu scolaire à se décentrer et à prendre en compte les schèmes culturels des jeunes qu'ils rencontrent. Par exemple Hohl et Normand (1996) se sont intéressées au contexte de bi-culturalité (émanant de la culture d'origine et de l'école) des jeunes issus de l'immigration. Selon elles, les intervenants ont tendance à valoriser l'émancipation personnelle du jeune au lieu de favoriser le développement de stratégies de cohérence identitaire complexes permettant aux jeunes issus de l'immigration de naviguer à travers leurs différentes appartenances (Camilleri, 1994, p.293-294, cité dans *Ibid.*, p.46). L'importance accordée à l'individu dans le curriculum scolaire, un référent occidental, a également été documenté par Hoffman (1996). Selon elle, sous la promotion du pluralisme et la célébration des différences s'observent des pratiques à caractère ethnocentrique. Hoffman mentionne :

In particular, the Western self, with its strong themes of individualism, autonomy, uniqueness, independence and consistency stands apart from other cultural understanding of self that stress social relatedness, interdependency, commonality, self-other identification and social responsiveness (*Ibid.*, p.556).

Aussi, pour illustrer sa perspective, Hoffman explique le fait que dans plusieurs cultures non occidentales, la réussite scolaire n'est pas tributaire de l'estime et l'émancipation

personnelles mais plutôt de l'autoévaluation, l'autodiscipline et de la rigueur. Soulignons à ce moment que, selon nous, il ne s'agit pas de retirer le curriculum culturel de l'école québécoise, mais plutôt d'être conscient de la nature relative des schèmes de référence qui sous-tendent le travail du personnel scolaire. Les recherches de Hoffman (1996), Hohl et Normand (1996) et Camilleri (1994) illustrent l'importance des aptitudes de décentration chez le personnel exerçant en contexte interculturel, concept que nous examinerons de plus près dans le chapitre suivant.

Nous voyons ici la tension qui existe entre deux constats: d'un côté, certains membres du personnel scolaire ont tendance à réduire les difficultés d'apprentissage aux facteurs culturels. D'un autre côté, des effets pervers peuvent découler de pratiques qui ne tiennent pas en compte les différences interculturelles. Cette tension illustre la complexité de l'intervention en contexte interculturel. Comme le soutiennent Eckmann *et al.* (2009, p.269):

[...] une lecture interculturelle des situations ne va pas de soi. Autant on risque de passer à côté de facteurs culturels qui ont leur importance dans une situation, autant on peut aussi s'aveugler à force de voir dans les problématiques sociales nécessairement un 'tout culturel'.

Bref, les tendances qui s'observent chez le personnel scolaire montrent à quel point il importe de regarder de plus près les attitudes interculturelles et les capacités réflexives du personnel des écoles.

Plus près de nous, en mars 2010, la Commission des droits de la personne et de la jeunesse (CDPJ) a publié un document de consultation sur le profilage racial dans la société québécoise. Le document fait état de situations vécues par les jeunes âgés entre 14 et 25 ans issus de communautés racisées<sup>7</sup>. Le document de consultation s'appuie sur près de 150 témoignages recueillis auprès de jeunes, de leurs parents et d'intervenants. Ces témoignages

<sup>7</sup> Dans la mesure où la notion de race ne renvoie pas à une réalité scientifique, les races et les qualifiés qui y sont associés sont la conséquence de processus sociaux qui cherchent à établir des différences qui n'ont jamais pu être démontrées objectivement entre des groupes. Aussi, la commission des droits de la personne et de la jeunesse utilise l'expression « groupes racisés » afin de rendre compte de la réalité imposée alors que l'utilisation de « minorités raciales », « minorités visibles », « personnes de couleur » semble perpétuer la marginalisation de ces groupes.

ont permis de confirmer l'existence du profilage racial dans divers secteurs de la société québécoise, dont le milieu scolaire. Ainsi à l'école, il semble que l'application des mesures disciplinaires soit disproportionnée et souvent ciblée à l'endroit des jeunes issus des communautés racisées. Selon plusieurs personnes interrogées, les sanctions appliquées envers ces jeunes causent des préjudices disproportionnés par rapport au comportement reproché. Par exemple, selon une directrice d'une école en adaptation scolaire fréquentée à 60% par des élèves d'origine haïtienne, il n'est pas rare qu'elle reçoive des jeunes ayant été expulsés après avoir cumulé trois retards consécutifs à leur ancienne école (CDPJ, 2010, p.25).

Toujours selon ce même document, il semble que plusieurs intervenants scolaires soient moins enclins à motiver les élèves issus de groupes racisés, en particulier ceux des communautés noires, à réussir. Il est indiqué à la page 30 :

[...] [i]l ne s'agit pas ici d'une attitude discriminatoire consciente, mais plutôt d'une tendance à préjuger des chances d'un élève de progresser sur la base, non pas de ses capacités individuelles, mais plutôt de présumées dispositions culturelles qui le rendraient moins aptes à la réussite, à l'effort et à la discipline [...].

Cela fait écho à la notion de « racisme de présomption », dont traite Naki (2006, cité dans Eckmann *et al.*, 2009, p.300). Si autrefois le racisme était caractérisé par l'abaissement physique, la déshumanisation, l'exploitation et la chosification des noirs, aujourd'hui, c'est davantage un racisme basé sur un ensemble de présomptions qui s'observe à l'égard des noirs : « présomption de culpabilité, d'incompétence et de dangerosité voire plus globalement la présomption d'incompatibilité avec la société [...] européenne ou occidentale. ». Naki montre que les soupçons peuvent surgir à tout moment dans les interactions et à quel point ils forment les attitudes et le travail du personnel scolaire.

Bref, les recherches mettent en évidence les pièges de l'essentialisme culturel (perception de la culture comme un tout figé et déterministe) et de l'ethnocentrisme (centration sur ses propres valeurs et manière de voir le monde à travers ses propres filtres et ses propres représentations sociales) qui s'observent en milieu scolaire (Berthelot, 1990 et McAndrew, 1986, cité dans Carignan, 2007, p.6). La consultation de la CDPJ illustre également les

préjugés qui façonnent les pratiques des intervenants scolaires à l'endroit des jeunes issus des communautés racisées. C'est dire que malgré le fait que les cadres politiques fassent la promotion du pluralisme culturel et de l'égalité des chances à l'école, nous constatons que l'équité se présente comme un défi en milieu scolaire.

Les TSS sont considérés comme des acteurs clés au niveau des collaborations école/familles (Matta, 2008). Nous nous sommes ainsi penchée sur ce thème, que nous développerons dans les paragraphes qui suivent.

#### 1.2.2.2 Les collaborations école/famille : un enjeu ciblé de part et d'autre

Il existe un large consensus dans la littérature de l'influence positive des relations école/familles sur la réussite scolaire des élèves (Mc Andrew, 2008, p.14). Toutefois, malgré la perception favorable des familles immigrantes vis-à-vis de l'école, leurs collaborations avec le milieu scolaire représentent un enjeu. Dans plusieurs écoles, on se plaint du manque de participation des familles et le peu d'intérêt des parents au sujet du suivi de leurs enfants. Du côté des familles, on sent que l'école reconnaît peu les efforts qui sont faits à la maison en matière de suivi scolaire (Cohen-Emerique, 2011). C'est dans ce contexte que Vatz-Laaroussi *et al.* se sont intéressés aux collaborations école/familles (2005a). Leurs résultats montrent que les stratégies de collaboration mises en œuvre par les parents peuvent être très variées et parfois différentes de celles promues par l'école. Par exemple, les auteurs présentent le modèle généralement valorisé à l'école en matière de la collaboration école/familles, c'est-à-dire celui de « l'implication assignée » (Vatz-Laaroussi *et al.*, 2005b, p.37). Dans ce modèle, les parents qui collaborent sont ceux qui suivent « [...] les voies identifiées par l'école : participation aux réunions, venue aux rencontres avec les professeurs, implication dans les activités parascolaires. » (*Ibid.*, p.37). Bien qu'il puisse être garant de la réussite scolaire, ce modèle n'est pas nécessairement adapté à la réalité de plusieurs familles, en particulier des familles immigrantes. La mobilité sociale descendante et les défis d'employabilité qui touchent plusieurs professionnels immigrants à leur arrivée au Canada amènent bon nombre d'entre eux à cumuler différents emplois à faible revenu. Au quotidien, leur vie de famille se voit façonnée par ces réalités. Plusieurs parents n'ont pas le temps de participer aux activités impliquant une présence physique à l'école. En dépit de ces contraintes, certaines familles

développent d'autres stratégies pour soutenir la réussite scolaire de leurs enfants. Ainsi, comme le mentionnent Vatz-Laaroussi *et al.* : « [ce modèle] est minoritaire, et ce qui présenté comme la norme par le milieu scolaire est finalement marginal dans la réalité des cas de réussite scolaire. » (2005a, p. 299). Les résultats de cette recherche réitèrent selon nous l'importance de documenter les exemples de bonnes pratiques sous-jacentes aux collaborations écoles/familles, de dépasser les idées préconçues et de reconnaître la variété des stratégies qui sont mises en œuvre par les parents. Ce point n'est pas sans rappeler la tension soulevée par la loi 21 explorée dans la section 1.1 et les risques de normalisation sociale qui découlent des « fonctionnements » institutionnels. Selon nous, le contexte pluriethnique des écoles francophones montréalaises invite à développer des pratiques garantes d'un fonctionnement pérenne et ce, tout en étant à l'affût des différentes réalités qui façonnent le parcours scolaire des élèves.

En plus des attitudes interculturelles du personnel scolaire et de ses collaborations avec les familles, nous avons dégagé un troisième thème de nos lectures portant sur le milieu scolaire interculturel. Dans les pages qui suivent, nous intéresserons à la perception du personnel scolaire au sujet de la défense de droits à l'école.

#### 1.2.2.3 La perception du personnel des écoles en matière de défense de droits, lutte la discrimination et le racisme : un sujet peu abordé en milieu scolaire

Dans une recherche portant sur l'éducation à l'égalité et à l'antiracisme en milieu scolaire francophone à Montréal, Potvin et McAndrew (2006, cité dans Thésée *et al.*, 2010, p.163) montrent les perceptions du personnel scolaire en matière d'éducation antiraciste. Les résultats de leur recherche révèlent deux tendances qui constituent des obstacles à une prise en compte des phénomènes d'exclusion et de racisme en milieu scolaire (*Ibid.*, p. 176). Elles affirment qu'il y a :

[...] [d]'une part, la difficulté, voire le refus, de nommer ces réalités, auxquelles on préfère souvent les termes de préjugés, d'intolérance ou de conflit de valeurs; d'autre part, la tendance assez généralisée, notamment aux ordres primaire et secondaire, à les aborder comme des phénomènes individuels ou psychologisants, en occultant largement la dimension systémique.

De façon analogue, Cohen-Emerique (2011) affirme que les acteurs sociaux tendent à occulter les contextes socioculturels et l'importance de la migration en privilégiant une grille de lecture centrée sur l'individu et « sa genèse personnelle » (2011, p.333). On voit une fois de plus les tensions paradigmatiques qui s'observent dans le travail du personnel scolaire. Cet exemple illustre en effet la tendance à centrer l'intervention selon une perspective interactionniste. Le paradigme socio-critique, qui s'intéresse davantage au poids des structures et des inégalités systémiques, demeure peu présent dans le travail des intervenants scolaires.

Ce constat rappelle les résultats d'une recherche portant sur la notion du *color-blindness* effectuée dans la région métropolitaine de New York en 2009 (Moon *et al.*, 2009). Il a été montré que le phénomène du *color-blindness*, c'est-à-dire la négation des différences interculturelles, est souvent promue en milieu scolaire afin d'assurer l'égalité entre les élèves (Moon *et al.*, p.2009, p.82). Cette même tendance est également mise en exergue dans l'étude de Eckmann *et al.* réalisée dans la région genevoise en Suisse (2009). Ainsi, par souci d'équité, plusieurs professionnels évitent de porter un regard particulier sur l'origine ethnoculturelle de leurs élèves. Selon leur perspective, les données portant sur le profil ethnoculturel des jeunes ne doivent pas être prises en compte dans la mesure où il est jugé préférable de se centrer sur les besoins et les aptitudes personnels des élèves. Autrement dit, à leurs yeux, le *color-blindness* est positif car il vise à mettre en valeur l'unicité individuelle et à se distancer à tout prix d'une perspective culturaliste (Schofield, 2010).

Au contraire, selon d'autres auteurs, le *color-blindness* se présente à plusieurs égards comme une barrière à l'égalité des chances (Schofield, 2010; Moon *et al.*, 2009; Hoffman, 1996). Comme Schofield l'affirme : « [...] *color-blindness* stands in the way of achieving fairness because it justifies moving away from race-based or ethnicity-based policies designed to promote fairness » (Gotanda, 1991, cité dans Schofield, 2010, p.260. ». Selon ce point de vue, la prise en compte des différences interculturelles et plus particulièrement des rapports majoritaires/minoritaires est nécessaire pour assurer un traitement équitable à l'école. Bien qu'il faille être à l'affût des pièges du déterminisme culturel, nous partageons le point de vue de Schofield, (2010, p.260) et nous estimons que les aptitudes réflexives des intervenants

doivent inclure une analyse des rapports socio-structurels. Les résultats qui se dégagent de la consultation de la CDPJ en matière de profilage racial illustrent en effet la présence des inégalités systémiques en milieu scolaire québécois et la nécessité de documenter les pratiques des professionnels.

Pour résumer cette section, nous avons vu que le travail du personnel scolaire soulève des questionnements en matière d'équité. Malgré leur perception généralement favorable du pluralisme culturel, les attitudes interculturelles des intervenants scolaires peuvent parfois se présenter comme barrière à la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration. Les constats de différentes recherches illustrent la présence de préjugés négatifs à l'égard de ces jeunes et de leur famille et la persistance des repères normatifs occidentaux dans leurs interventions (CDPJ, 2010; Kanouté, 2007a; Kanouté 2007b; McAndrew *et al.*, 1997; Potvin et Carr 2008 cité, dans Pierre, 2009; Vatz-Laaroussi *et al.*, 2005a). Ce survol de la littérature laisse également croire qu'il y a peu d'attention accordée aux inégalités systémiques et aux phénomènes d'exclusion chez les intervenants scolaires. Aussi, si l'on croise ces résultats de recherche et ceux qui se dégagent de notre survol du travail social scolaire, nous constatons que la promotion de la justice sociale est un besoin actuel à l'école. Cela dit, nous avons illustré que les TSS peuvent difficilement répondre à ce besoin compte tenu des différents défis auxquels ils sont confrontés.

Pour clore la problématique, nous proposons d'explicitier plus en profondeur la pertinence de notre recherche et préciser les objectifs qui orienteront notre travail.

### 1.3 Pertinence de la recherche : la prise en compte de la justice et de la transformation sociales dans les stratégies d'intervention comme avenue prometteuse pour bonifier le travail des TSS exerçant en contexte interculturel

Travailler en contexte interculturel constitue un enjeu de taille et ce, tant dans le milieu scolaire que dans la société en général. Cette étude nous semble d'autant plus d'actualité compte tenu du fait qu'en 2017, les personnes de « minorités visibles » constitueront entre 19% et 23% de la population canadienne (Statistiques Canada, 2010).

De plus, il nous apparaît pertinent d'examiner de plus près dans quelle mesure le travail en contexte interculturel s'inscrit dans une perspective de justice sociale. Sur les scènes nationale et internationale, les politiques qui touchent à la question du pluralisme culturel mettent de plus en plus en exergue l'importance de l'équité et des luttes contre les phénomènes d'exclusion. Comme Piché le souligne, il y a « [...] des pressions de plus en plus fortes en faveur de la reconnaissance des minorités et de la nécessité de [...] documenter les pratiques discriminatoires » (Piché, 2005, p.19). Notre sujet s'inscrit donc dans des enjeux d'actualité au Québec comme dans plusieurs régions du monde.

Parmi les différents acteurs du milieu scolaire, les TSS sont des professionnels pertinents pour notre étude. Par la nature de leur travail, les TSS peuvent être des alliés significatifs en matière de justice sociale car cette valeur s'inscrit dans la définition même de la profession. En milieu scolaire, il ne fait selon nous aucun doute que les TSS sont des acteurs clés en matière des collaborations école/familles.

Par ailleurs, notre recherche documentaire démontre qu'il existe peu d'études portant sur le travail social scolaire. Selon une des seules recherches effectuées au Québec sur ce champ de pratique, le travail des TSS auprès des familles s'inscrit davantage dans une perspective de normalisation que de transformation sociales (Matta, 2008). Comme Matta le met en évidence à la page 126 :

En ce qui concerne l'intervention sociale auprès des familles, elle se limite à solliciter cette dernière à effectuer des changements quant à sa dynamique, notamment au plan relationnel parents-enfants. Elle semble rarement transcender l'action *sur* le milieu familial pour entamer une réelle communication entre celui-ci et les instances scolaires, ou encore un questionnement de ces derniers sur leur contribution aux problèmes rencontrés par l'élève.

À l'instar de ce constat, Cohen-Emerique (2011) estime que les intervenants sont généralement peu outillés pour mener un processus de dialogue avec les personnes qu'ils rencontrent compte tenu du contexte de surcharge, des urgences et des risques de compromission et des pressions venant des milieux institutionnels. Ces conclusions



alimentent notre intérêt à regarder de plus près le travail des TSS en contexte interculturel sous le prisme de la justice sociale.

Mentionnons également que malgré le profil ethnoculturel varié des élèves et la définition même du travail social, la littérature québécoise au niveau du travail social scolaire se penche très peu sur la lutte contre les exclusions sociales. Cela contraste avec les références tirées de la littérature américaine où les rôles des TSS en matière de lutte contre le racisme sont explicitement identifiés (Pine et Hilliard, 1990, cité dans Dupper, 2002, p.163; Beswick, 1990).

Enfin, précisons qu'en plus de la justice sociale, nous aimerions élargir notre analyse et inclure la « transformation sociale » dans le cadre de notre recherche. Comme nous le verrons dans le chapitre suivant, les ouvrages dont nous nous sommes inspirée pour cerner nos principaux concepts mettent en exergue l'importance de la transformation sociale dans l'intervention en contexte scolaire interculturel. Selon cette idée, la société se transforme par l'apport de différentes personnes et de nouvelles idées. Cela fait écho à l'importance de l'hybridité identitaire qui est promue dans la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MEQ, 1998) qui, rappelons-le, constitue un des principaux cadres balisant l'intégration de la perspective interculturelle en milieu scolaire. La notion de « transformation sociale » évoque ainsi un appel à l'action et au changement dans le but d'une plus grande cohésion et inclusion sociales (Carignan, 2010, p.192; MEQ, 1998). Dans la mesure où nous incluons la « transformation sociale » à nos questions et nos objectifs de recherche, nous avons tenu à préciser ce point dès maintenant. Nous approfondirons cette notion dans le chapitre II portant sur notre cadre conceptuel.

Pour terminer, la pertinence de cette recherche se situe également au niveau de la formation des TSS. Comme le souligne Carignan (2007, p.8):

Les défis les plus importants à relever tant dans la formation au métier que dans l'exercice du métier eu égard à l'interculturalité, c'est de ne pas avoir peur de questionner les savoirs, les savoir faire et les savoir être, de fouler des sentiers nouveaux et de travailler à l'édification de la justice sociale.

Notre étude pourra peut-être illustrer la complexité du travail en contexte interculturel et offrir des pistes d'intervention garantes d'une plus grande justice et transformation sociales à l'école.

#### 1.4. Les questions et les objectifs de recherche

Cette recherche vise à documenter les stratégies d'intervention des TSS exerçant en contexte interculturel sous le prisme de la justice et de la transformation sociales. Quatre questions nous interpellent plus particulièrement et orienteront notre étude:

- 1) Quelles sont les stratégies d'intervention utilisées par les TSS exerçant en contexte interculturel?
- 2) Quels sont les objectifs qui sous-tendent ces stratégies d'intervention?
- 3) Quelles sont les principaux enjeux qui façonnent ces stratégies d'intervention?
- 4) Dans quelle mesure ces stratégies s'inscrivent-elles dans une perspective de justice et de transformation sociales ?

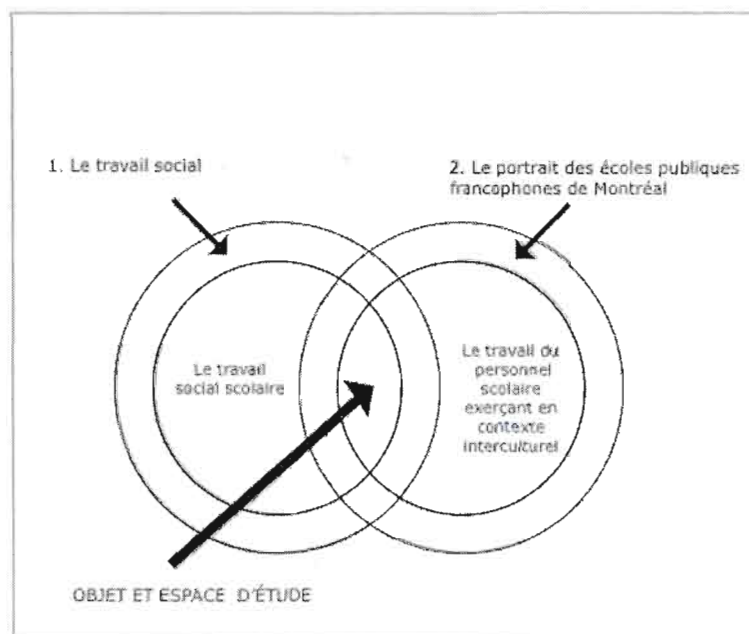
Nos principaux objectifs de recherche sont :

- A. Identifier les stratégies d'intervention (méthodes et approches d'intervention, objectifs poursuivis, rôles, outils etc.) des TSS exerçant en contexte interculturel;
- B. Identifier et analyser les enjeux qui façonnent les stratégies d'intervention des TSS exerçant en contexte interculturel (limites, barrières, forces, etc.);
- C. Analyser dans quelle mesure ces stratégies d'intervention s'inscrivent dans une perspective de justice et transformation sociales (prise en compte des rapports de pouvoir, lutte contre la discrimination et le racisme).

### 1.5 Un schéma visant à situer l'objet et l'espace d'étude

En guise de récapitulation, nous avons esquissé le schéma suivant. Il permet de mettre en lumière notre objet et espace d'étude.

**Tableau-synthèse 1.5: Le travail social scolaire en contexte interculturel comme objet et espace d'étude**



Le tableau-synthèse montre que notre objet d'étude se situe à la jonction d'univers complexes soit le travail social et le milieu scolaire interculturel. En premier lieu, nous avons brossé un tableau du travail social en démontrant qu'il s'agit d'une profession au carrefour de plusieurs écoles de pensée. Nous avons par la suite présenté les défis qui jalonnent le travail des TSS. C'est à la lumière du survol de leurs contraintes que nous avons conclu qu'il est fort probable que les TSS ne puissent pas actualiser leur engagement envers la justice sociale. Par la suite, nous nous sommes penchée sur le milieu scolaire francophone montréalais afin d'illustrer les changements significatifs qui sont y survenus. Nous avons souligné que le secteur public francophone est devenu le lieu presque exclusif de scolarisation des communautés arrivées au Québec après 1977 (Mc Andrew, 2010, p.7) mais que des obstacles freinent la réussite scolaire des jeunes issus de l'immigration. Pour mieux comprendre ce phénomène, nous avons mis en évidence les constats qui se dégagent de trois champs d'étude plus spécifiques :

les attitudes interculturelles du personnel scolaire (enseignants, professionnels non enseignant), les défis qui sous-tendent les collaborations école/familles et finalement la perception du personnel scolaire en matière de défense de droits (lutte contre la discrimination et le racisme) à l'école.

## Conclusion

Ce tour d'horizon nous a permis de situer notre objet d'étude, d'illustrer la pertinence de notre recherche et d'explicitier les questions et les objectifs. Dans le prochain chapitre, nous présenterons les principaux repères de notre cadre conceptuel.

## CHAPITRE II

### UN CADRE CONCEPTUEL À LA JONCTION DU TRAVAIL SOCIAL SCOLAIRE ET DE L'INTERVENTION EN CONTEXTE INTERCULTUREL

Le cadre conceptuel constitue la charnière entre la problématique et le travail de recherche qui sera entrepris afin d'élucider nos questionnements (Quivy et Van Campenhoudt, 2006, p.105). Ce chapitre sera divisé en trois sections. Pour débiter, nous préciserons ce que nous entendons par le « travail » des TSS et les raisons qui nous ont amené à choisir la notion de « stratégies d'intervention ». Nous nous pencherons ensuite sur la perspective de « justice et transformation sociales ». Dans la dernière section, nous expliciterons les deux variables « phares » de notre cadre conceptuel.

#### 2.1 Les « stratégies d'intervention » : pour capturer le « travail » des TSS

La terminologie utilisée pour décrire le « travail » des TSS est très variée. Par exemple, selon la Fédération internationale de travail social, le travail social utilise une diversité de pratiques, techniques et activités visant à répondre aux crises, aux urgences et aux problèmes individuels et sociaux (FITS, 2010). La Fédération ne précise toutefois pas ce qu'elle entend par « pratiques » et en quoi celles-ci se distinguent des « techniques » et des « activités ». De façon analogue, nous observons que le référentiel de compétences de l'OPTSTCF utilise la notion de « pratiques » sans néanmoins préciser le terme.

Similairement, nous constatons que la littérature scientifique portant sur le « travail » des intervenants des métiers relationnels est abondante, sans qu'il y ait de consensus sur le terme à adopter (Parazelli, 2009; Schnapper, 2005; L'hotellier et Saint-Arnaud, 1994). Nous nous sommes ainsi penchée sur différentes notions afférentes telles que l'acte professionnel, l'intervention, le travail d'action, la pratique, les stratégies d'intervention. Après plusieurs lectures, nous avons opté pour la notion de « stratégies d'intervention » pour notre recherche. Pour nous, les stratégies d'intervention regroupent les diverses actions constitutives de l'intervention des TSS. Elles incluent les méthodes d'intervention (auprès des individus, des petits groupes tels qu'un groupe d'élèves ou une famille ou auprès des collectivités), les objectifs poursuivis, les rôles et les outils préconisés par les TSS exerçant en contexte interculturel.

Soulignons que ce travail de « défrichage conceptuel » visant à définir le travail des TSS nous est apparu nécessaire pour mieux circonscrire la « matière » à collecter sur le terrain. La notion de « stratégies » permet de mettre en exergue le potentiel innovateur des TSS et leur capacité à tirer profit des marges de manœuvre présentes dans leur travail. À notre avis, ce point de vue fait écho au paradigme interactionniste; les « stratégies » renvoient aux liens existant entre les contextes et les acteurs, et surtout à la possibilité de modeler la réalité sociale (Vatz-Laaroussi, année non précisée). Malgré le poids des structures et des contraintes qui façonnent le travail de ces professionnels, nous croyons en effet que les TSS peuvent développer des stratégies adaptées au contexte interculturel.

Par ailleurs, rappelons que nous désirons analyser dans quelle mesure les stratégies d'intervention des TSS s'inscrivent dans une perspective de justice et de transformations sociales (prise en compte des rapports de pouvoir, lutte contre la discrimination et le racisme). La section suivante nous permettra de mieux comprendre cette perspective.

## 2.2 Faits saillants d'un modèle théorique pour mieux saisir la perspective de justice et de transformation sociales

Pour bâtir notre cadre conceptuel, nous nous sommes inspirée d'un modèle théorique sur le travail en contexte scolaire interculturel développé par McClaren (1995) et Hoffman (1996)

et qui a été adapté par Carignan (2010). Pour nous permettre de mieux saisir ce que nous entendons par « justice et transformation sociales », nous présenterons les grandes lignes des trois perspectives qui sous-tendent ce modèle. Tout au long de cette section, nous ferons des liens entre ces perspectives et les grands paradigmes du travail social présentés antérieurement. Cela nous permettra d'illustrer les convergences théoriques existant entre ces perspectives issues de l'éducation et les paradigmes du travail social.

### 2.2.1 La perspective d'assimilation

Les tenants de cette perspective estiment que la culture scolaire doit représenter les fondations partagées par le plus grand nombre de personnes (Robert et Tondreau, 1997, p.298, cité dans Carignan, 2007, p.5). Selon cette perspective, l'école doit privilégier les valeurs du groupe dominant, perçues comme universelles (Carignan, 2010, 191). Les jeunes issus de l'immigration doivent donc « [...] s'assimiler aux valeurs enseignées par des acteurs scolaires qui ont été formés et socialisés pour transmettre les valeurs du groupe d'accueil, majoritaire ou dominant. » (*Ibid.*, p.192). Cette perspective, qui rappelle le paradigme fonctionnaliste humaniste, vise à assurer l'équilibre du système social et le bon fonctionnement de l'école. Toutefois, elle tend à aplanir les différences entre les élèves.

### 2.2.2 La perspective d'adaptation

En réponse à l'assimilation, la perspective d'adaptation questionne les méfaits de l'ethnocentrisme et met en exergue l'apport positif de la diversité ethnoculturelle. En milieu scolaire, il sera ainsi question de reconnaître les différentes cultures présentes dans les classes et de favoriser la co-existence par le biais d'activités de sensibilisation interculturelle. Cette perspective « [...] promeut l'adaptation des contenus du curriculum et des styles d'enseignement et d'apprentissage en introduisant l'idée que la diversité n'est pas qu'un défi à relever, mais peut être une ressource à explorer ou une richesse à découvrir. » (Armaline et Farber, 1995; Bennett, 1999, cité dans Carignan, 2010, p.192). Malgré les volontés de reconnaissance et de promotion du pluralisme culturel, la perspective d'adaptation peut entraîner un effet folklorisant si elle se centre uniquement sur les aspects les plus visibles des cultures, comme la langue et la nourriture (Hoffman, 1996, p.555). En s'intéressant aux

échanges entre différentes cultures, aux interactions qui s'établissent entre les acteurs du milieu scolaire et des élèves issus de l'immigration, la perspective d'adaptation fait écho au paradigme interactionniste.

### 2.2.3 La perspective de transformation sociale

Selon cette perspective, la société ne représente pas un tout unitaire mais un ensemble régi par des rapports de domination: L'école n'y est pas un milieu neutre et « [...] sous les apparences d'une culture commune à partager, la grande culture scolaire n'est qu'une construction légitimant une perspective culturelle particulière, soit celle de la classe dominante. » (Dubet et Martucelli, année non précisée, cité dans Robert et Tondreau, 1997, p.298, cité dans Carignan, 2007, p.5). À l'école, il est ainsi question d'impliquer des parents et des élèves issus de milieux variés et de reconnaître les rapports majoritaires/minoritaires traversant la culture scolaire. À l'instar du paradigme socio-critique, la perspective de transformation sociale s'intéresse aux inégalités systémiques qui traversent le milieu scolaire et réitère l'importance de prendre en compte les rapports de pouvoir dans le travail avec les jeunes et les familles. Au quotidien, il peut cependant être difficile d'appliquer cette perspective de façon tangible. Selon nous, la perspective de transformation sociale s'appuie également sur le paradigme interactionniste. Comme mentionné plus tôt, nous pensons que les TSS ont des marges de manœuvre leur permettant développer des stratégies afin de tendre plus activement vers la transformation sociale. Nous nous opposons à une vision déterministe des structures sociales et désirons mettre de l'avant le potentiel de changement des professionnels et leurs capacités à naviguer à travers les contraintes.

Ce survol du modèle assimilation/adaptation/transformation sociale nous permet de mieux cerner les notions de « justice et de transformation sociales ». Dans notre cadre conceptuel, nous maintiendrons la notion de « justice sociale » dans la mesure où il s'agit d'une valeur fondamentale du travail social. Il nous semble nécessaire de garder en tête cette notion afin de prêter attention aux phénomènes d'exclusion et d'injustice qui traversent le milieu scolaire. Aussi, nous croyons que la notion de « transformation sociale » doit également être intégrée afin de demeurer fidèle au modèle développé par McClaren (1995) et Hoffman (1996) et Carignan (2010). Comme mentionné antérieurement, nous pensons que la notion de



« transformation sociale » évoque plus clairement le potentiel d'innovation qui sous-tend le travail en contexte interculturel. Plus que la promotion de la justice, la transformation invite au changement et à la modification des rapports de pouvoir qui modulent les relations entre les intervenants et les individus qu'ils rencontrent. En contexte pluraliste, la notion de transformation sociale renvoie à la construction et l'apprentissage mutuel et l'hybridité (MEQ, 1998). Nous porterons ainsi notre regard autant sur la justice que la transformation sociales.

Enfin, la pierre angulaire sur laquelle s'appuient la justice et la transformation sociales demeure selon nous la prise en compte des rapports de pouvoir dans l'intervention. Nous approfondirons cette idée dans la section qui suit portant sur les variables « phares » de notre cadre conceptuel.

## 2.3 Les rapports de pouvoir et les aptitudes réflexives : deux variables « phares » pour baliser notre recherche

En plus des trois perspectives présentées antérieurement, notre cadre conceptuel s'appuie sur deux variables « phares » soit les relations de pouvoir et la réflexivité en contexte interculturel. Nous savons que ces repères sont riches au plan théorique. Notre objectif ici n'est pas d'explorer ceux-ci en profondeur mais plutôt de nous donner des balises pour mieux circonscrire notre cadre conceptuel en vue de l'analyse des données.

### 2.3.1 La prise en compte des rapports de pouvoir dans l'intervention: un pilier de la transformation sociale

Nous avons déjà mentionné que les rapports de pouvoir sont un élément qui se situe en trame de fond des perspectives d'assimilation, d'adaptation, de justice / transformation sociales. Plusieurs critiques émises à l'endroit de la perspective d'assimilation mettent en lumière le fait qu'elle perpétue les rapports de pouvoir entre les groupes majoritaires et minoritaires.

C'est également un des principaux concepts sur lequel s'appuient les tenants de la perspective de justice / transformation sociales lorsqu'ils dénoncent le caractère réducteur de la perspective d'adaptation. En effet, malgré le fait que le pluralisme culturel soit célébré, l'adaptation n'examine pas les rapports de pouvoir qui sous-tendent les relations interculturelles.

Dans un même ordre d'idée, les rapports de pouvoir sont un repère auquel se réfèrent plusieurs auteurs lorsqu'ils se penchent sur le travail des professionnels (Racine, 1988, cité dans Deslauriers et Hurtubise, 1997, p.156; Parazelli, 2009; Blanc, 2009). Selon Parazelli (2009, p.9), la question du pouvoir est souvent occultée par les travailleurs sociaux, tant au niveau de leur pratique quotidienne que dans les conditions sociales et organisationnelles dans lesquelles s'inscrivent leur travail. Il souligne: « [...] certains types de rapport peuvent, souvent de façon inconsciente, produire des relations de domination, d'oppression, de colonisation, d'aliénation, de fusion, etc., orientant ainsi les conditions pratiques de l'intervention et leurs finalités.» (*Ibid.*, 2009, p.9). Abdallah-Preteceille (1985, cité dans Cohen-Emerique, 2000, p.171) corrobore ce point lorsqu'elle affirme que l'intervention interculturelle implique « [...] des différences de statuts, car les cultures s'inscrivent toujours dans l'histoire, dans l'économie et dans la politique, ce qui complexifie beaucoup l'interaction ». Face à ces constats, il nous semble crucial d'examiner de plus près l'attention que les TSS portent aux rapports de pouvoir dans leur travail auprès des jeunes et des familles.

Pour ce faire, nous pensons qu'il est important d'explicitier le concept d'équité. D'inscription sociocritique et visant la justice et la transformation sociales, l'équité est une notion qui permettra en effet de mieux cerner dans quelle mesure les TSS prennent en compte les inégalités systémiques dans l'intervention. Dans les prochains paragraphes, nous présenterons les principes qui distinguent l'équité de l'égalité.

Dans le langage courant, l'égalité et l'équité sont deux concepts dont la parenté étymologique porte souvent à confusion. Bien que les racines latines de l'équité signifient « égal », l'égalité et l'équité se fondent sur des principes distincts (Thésée et Carr, 2007, p.145). Ainsi, alors que l'égalité s'appuie sur le principe « du même traitement pour tous », l'équité s'appuie sur le principe de justice (Rocque et Desbiens, 2007, p.100). Pour mieux comprendre comment l'équité s'incarne dans la pratique, mentionnons un exemple qui fait généralement consensus dans la société, soit la mise sur pied de rampes d'accès pour les personnes à mobilité réduite dans les établissements publics. Cette pratique déroge au principe du même traitement pour tous. Elle s'appuie sur le principe du traitement « différencié », qui vise à pallier aux barrières auxquelles les personnes à mobilité réduite sont confrontées. Dans la mesure où l'égalité ne prend pas en compte les caractéristiques individuelles, le principe du même traitement pour tous « [...] contribue à entretenir la discrimination ou l'exclusion, voire à accentuer les différences qui prévalent entre humains [...] » (Rocque et Desbiens, 2007, p.100). Autrement dit, l'équité vise à remédier aux effets de la discrimination en assurant des pratiques adaptées aux besoins et aux réalités des personnes issues de groupes minoritaires.

Précisons que l'équité vise également la modification des rapports hiérarchiques et la transformation sociale dans la mesure où elle s'intéresse à l'aménagement de pratiques plus inclusives et à la participation des personnes issues de groupes minoritaires,

Les paragraphes suivants porteront sur une deuxième variable que nous intégrerons à notre cadre conceptuel soit la réflexivité en contexte interculturel.

### 2.3.2 La réflexivité: un incontournable en contexte interculturel

Pour nous aider à analyser les stratégies d'intervention des TSS exerçant en contexte interculturel, la notion de réflexivité nous semble un incontournable. Afin de mieux circonscrire celle-ci, nous approfondirons les trois étapes de la rencontre interculturelle développées par Cohen-Emerique (2000, 2011).

La première étape de la rencontre interculturelle, la décentration, implique de prendre un recul vis-à-vis de soi et de reconnaître la part du relatif dans ses croyances et visions du

monde (Cohen-Emerique, 2000, cité dans Roy, 2003 p.52). Cet élément est repris le modèle interculturel systémique développé par Legault et Rachédi (2008, p.138) lorsqu'elles mentionnent que c'est à la lumière de leur propre système de référence (culturel et personnel) que les TSS perçoivent les « situations-problèmes » auxquelles les jeunes et leur famille sont confrontés. Lorsqu'ils se « décentrent », les intervenants sont à l'affût des biais et des préjugés qui influencent leur travail.

Deuxième étape de la rencontre interculturelle, la découverte du système de référence de l'autre renvoie à la capacité à prendre en compte les logiques de l'autre dans l'intervention (Cohen-Emerique, 2000, cité dans Roy, 2003). Tel que mentionné dans la problématique, l'école québécoise est façonnée par un curriculum culturel occidental (valorisation de l'individualité et de l'estime de soi). Sans rejeter ces cadres, nous pensons qu'il est fondamental que les TSS prennent en compte la nature relative des schèmes de référence et tentent de « voir » selon la perspective de l'autre.

Enfin la troisième étape, la médiation et la négociation, nécessite d'échanger et de concilier les différences de l'un et de l'autre. Des aptitudes d'écoute, d'empathie mais également la capacité à prendre en compte les différences de statuts majoritaires et minoritaires sont alors sollicitées (Legault et Rachédi, 2008; Abdallah-Pretceille, 1985 cité dans Cohen-Emerique, 2000).

Pour conclure, soulignons que les travaux de Cohen-Emerique (2011, 2000, cité dans Roy, 2003, p.52) font écho à la réflexion en cours d'action, un repère théorique d'actualité dans la discipline du travail social. La réflexion en cours d'action se présente en effet comme un moyen privilégié pour améliorer l'intervention, notamment en contexte d'incertitude (Schön, 1994). Sans approfondir ce thème, mentionnons qu'au cours de nos lectures portant sur le « travail » des travailleurs sociaux, les bienfaits de la posture réflexive font consensus (Saïd, 2003; Bourgeault, 2004; Soulet, 2004; L'hotellier et Saint-Arnaud, 1994). Bien que certaines divergences marquent la perspective des auteurs en ce qui concerne la priorité accordée à la responsabilité individuelle ou à l'échange entre pairs dans le modèle du praticien réflexif (Racine, 2000), nos lectures réitèrent la pertinence de se pencher sur les aptitudes réflexives

(impliquant la décentration, la découverte du cadre de référence de l'autre et la médiation) des TSS.

En guise de synthèse du chapitre, le schéma intégrateur (présenté à la page suivante) met en exergue les principales composantes de notre cadre conceptuel. Les trois colonnes verticales s'inspirent des travaux du modèle théorique d'éducation en contexte scolaire interculturel (Hoffman 1996; Mc Claren 1995; Carignan 2010) et permettent de situer le travail des TSS selon trois perspectives (assimilation, adaptation, justice/transformation sociales). Pour assurer la continuité avec le travail social, nous avons identifié les grands paradigmes qui se rattachent à chaque perspective.

Les principales forces et critiques de chaque perspective se retrouvent dans la colonne verticale située à l'extrême gauche. Bien que notre recherche vise à analyser dans quelle mesure les stratégies d'intervention des TSS s'inscrivent dans une perspective de justice et de transformation sociales, nous sommes consciente que chaque perspective présente des avantages et des inconvénients. Dans la pratique, il est probable que les stratégies d'intervention des TSS s'inscrivent dans différentes perspectives dépendamment des enjeux et des situations auxquelles ils sont confrontés. De là l'importance de voir le modèle comme un tout dynamique.

Par la suite, nous avons identifié les deux variables « phares » (rapports de pouvoir, réflexivité en contexte interculturel) que nous examinerons plus spécifiquement lors de notre analyse des données. Ces variables sont déclinées dans le schéma en fonction de chaque perspective, permettant de mieux circonscrire le modèle assimilation, adaptation, justice/transformation sociales en vue des prochaines étapes de la recherche.

**Tableau-synthèse 2.4 La jonction du travail social scolaire et de l'intervention en contexte interculturel**

|                                                                                         | <b>Perspective d'assimilation (paradigme fonctionnaliste humaniste)</b>                                                                           | <b>Perspective d'adaptation (paradigmes fonctionnaliste humaniste et interactionniste)</b>                                                                            | <b>Perspective de justice et transformation sociales (paradigmes interactionniste et socio-critique)</b>                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Forces / critiques par rapport au contexte scolaire</b>                              | Assure le fonctionnement de la culture du système scolaire (+)<br><br>Tend à occulter les cultures minoritaires (-)                               | Promotion du pluralisme culturel (+)<br><br>Peut entraîner un effet folklorisant (-) (Hoffman, 1996)                                                                  | Reconnaissance et transformation des cultures et des rapports majoritaires /minoritaires (+)<br><br>Perspective théorique difficilement applicable (-) |
| <b>Rôles de l'école et des acteurs scolaires</b>                                        | Transmettre exclusivement les valeurs du groupe majoritaire;<br><br>Volonté de préparer les élèves au modèle de la société du groupe majoritaire. | Adapter des contenus de curriculums et des styles d'apprentissage;<br><br>Volonté de corriger les injustices et la discrimination (Carignan <i>et al.</i> , 2008).    | Prendre en compte la voix des parents et des élèves provenant de milieux variés (Solar, 2007);<br><br>Volonté de favoriser l'équité (Carignan, 2010).  |
| <b>Rapports de pouvoir dans l'intervention des TSS</b><br><br><b>- Égalité / Équité</b> | Perpétue des rapports de pouvoir inégalitaires (Hoffman, 1996; Mc Claren, 1995);<br><br>Même traitement pour tous (égalité).                      | Persistance des rapports de pouvoir (Parazelli, 2009; Hoffman, 1996; Mc Claren, 1995);<br><br>Volonté de prendre en compte les différences individuelles et sociales. | Transformation des rapports majoritaires / minoritaires (Carignan, 2007);<br><br>Favoriser l'équité (Rocque et Desbiens, 2007).                        |
| <b>Aptitudes réflexives des TSS -visions des différences interculturelles</b>           | Ethnocentrisme;                                                                                                                                   | Célébration des différences;<br><br>Décentration et découverte des schèmes culturels de l'autre (Cohen-Emerique, 2000, 2011).                                         | Reconnaissance et valorisation des différences et transformation des rapports interculturels;<br><br>Médiation et négociation (Cohen-Emerique, 2000).  |

## Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons fait le pont entre la problématique et les paramètres balisant notre analyse de données. Après avoir précisé l'emploi du terme « stratégies d'intervention » nous avons présenté trois perspectives qui sous-tendent le travail en contexte interculturel (assimilation, adaptation, justice/transformation sociales). Nous avons finalement examiné les deux variables « phares » qui guideront notre analyse des données soit les rapports de pouvoir et la réflexivité.

Ces balises conceptuelles présentées, nous explorerons, dans le chapitre suivant, les considérations méthodologiques et éthiques sous-jacentes à notre recherche.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Les aspects méthodologiques suivants ont été pris en compte afin de mener notre recherche de façon rigoureuse. Nous débiterons en présentant la stratégie générale, la population à l'étude ainsi que les critères de sélection des sujets participant à la recherche. Par la suite, nous identifierons la méthode et les instruments de collecte de données ainsi que la méthode d'analyse. Nous terminerons cette partie en présentant les limites de cette étude et les considérations éthiques.

#### 3.1 La stratégie générale de recherche et rappel des objectifs

Nous avons opté pour une recherche de type qualitatif dans la mesure où nous nous intéressons au point de vue des sujets et à leurs actions et ce, dans leur contexte social (Giordano, 2003, p.13). La recherche qualitative privilégie un raisonnement idiographique. Ainsi, il ne sera pas question ici de tirer des conclusions générales ayant force de loi à propos du travail social mais plutôt de décrire en profondeur les stratégies d'intervention développées par certains TSS exerçant en contexte interculturel.

Plus spécifiquement, nous préconisons une orientation interprétative afin de « [...] comprendre les significations que les individus donnent à leur propre vie et leurs expériences » (Anadon, 2005, p.15). La subjectivité des sujets, le fait que des intérêts sociaux et politiques orientent leurs interprétations sont ainsi acceptés et mis en valeur dans notre analyse des données (*Ibid.*, 15). En ce sens, nous nous situons dans une posture



constructiviste. C'est en partant de la parole des gens que nous tentons de cerner le sens de leur pratique (Rhéaume, 2008, p.66). Tel que mentionné dans la problématique, peu de recherches se sont penchées sur le travail social scolaire au Québec. À notre connaissance, il n'existe pas de recherche d'envergure qui a examiné les stratégies d'intervention des TSS exerçant en contexte interculturel. Conséquemment, notre recherche est exploratoire.

Tel que présentés dans la problématique, voici les objectifs poursuivis :

- A. Identifier les stratégies d'intervention (méthodes et approches d'intervention, objectifs poursuivis, rôles, outils etc.) des TSS exerçant en contexte interculturel;
- B. Identifier et analyser les enjeux qui façonnent les stratégies d'intervention des TSS exerçant en contexte interculturel (limites, barrières, forces, etc.);
- C. Analyser dans quelle mesure ces stratégies d'intervention s'inscrivent dans une perspective de justice et de transformation sociales (prise en compte des rapports de pouvoir, lutte contre la discrimination et le racisme).

### 3.2 La population à l'étude et la sélection de l'échantillon

Notre échantillon est composé d'intervenantes travaillant dans les quatre écoles affiliées au projet de recherche « persévérance » (Toussaint *et al.*, 2007)<sup>9</sup>. Nous préférons ne pas nommer les écoles afin d'assurer l'anonymat des TSS interrogées. Deux de ces écoles comptent une clientèle à forte densité pluriethnique alors que les deux autres comptent une grande proportion d'élèves faisant partie de minorités visibles provenant plus particulièrement de l'Afrique subsaharienne. Il s'agit donc de quatre écoles pertinentes pour notre recherche compte tenu du profil ethnoculturel varié des élèves. C'est par le biais du bouche à oreille que nous avons rencontré les deux autres intervenantes (collègues d'une des TSS interviewées).

---

<sup>9</sup> Cette recherche est intitulée « La persévérance et la réussite scolaire des jeunes dans les milieux où immigration et défavorisation se conjuguent : soutien au milieu scolaire et aux parents dans le développement d'interventions pédagogiques et sociales adaptées ». Afin d'alléger la lecture, nous nous référerons à celle-ci comme la recherche « persévérance ».

Elles exercent dans des écoles à haute densité pluriethnique également. Au total, six intervenantes ont été rencontrées.

Bien que nous n'ayons pas effectué de travail de recrutement en tant que tel puisque les TSS exercent dans les écoles, voici certains critères que nous avons établis afin de mieux circonscrire la population à l'étude.

- A. Officiellement, le titre de travailleur social est réservé aux membres de l'Ordre. Dans la pratique, certains professionnels exercent sans pour autant être reconnus par l'Ordre. Pour les fins de cette recherche, il avait été jugé préférable de rencontrer des travailleurs sociaux membres de l'Ordre pour assurer une certaine homogénéité au niveau de la formation et du profil professionnel des personnes. Cependant, une personne a mentionné ne pas faire partie de l'Ordre. Elle ne porte pas le titre formel de travailleuse sociale mais plutôt celui d'Agente de relations humaines.
- B. Le régime du travail est indifférencié. Nous désirions rencontrer des travailleurs sociaux exerçant à temps plein comme à temps partiel. Nous estimons que quel que soit le régime de travail, les pratiques des travailleurs sociaux sont façonnées par les conditions de travail présentées dans la partie antérieure (la méconnaissance du rôle, la double appartenance ministérielle, la surcharge, etc.) qui caractérisent le travail social scolaire.
- C. Le nombre d'années d'expérience professionnelle est indifférencié. Nous pensons que les expériences et le point de vue de tous les travailleurs sociaux sont pertinents et ce, quel que soit leur nombre d'années d'expérience professionnelle.

### 3.3 Portrait de l'échantillon

Les six intervenantes interrogées sont des femmes âgées entre 27 et 55 ans. Bien qu'elles soient toutes nées au Québec, trois d'entre elles ont au moins un parent né dans les Antilles. Elles ont toutes un niveau d'éducation universitaire. Deux TSS ont complété un baccalauréat en travail social, alors que les quatre autres ont cumulé plusieurs diplômes de premier ou deuxième cycle (deux ont complété une formation de premier cycle en psychologie en plus

de leur formation de base en travail social, une personne a complété un baccalauréat en criminologie et a fait une propédeutique et une maîtrise en travail social et une personne a complété un baccalauréat et une maîtrise en travail social). Certaines ont également pris des cours dans divers domaines (sociologie, éthique, administration) sans toutefois avoir complété de diplôme.

Leur nombre d'années d'expérience professionnelle varie considérablement d'une TSS à l'autre, allant de 3 ans à 31 ans. En tant que travailleuse sociale scolaire, les intervenantes ont également un profil varié au niveau de leurs années d'expérience (de 3 mois à 27 ans). Plusieurs d'entre elles ont connu plusieurs milieux de pratique et ce, tant dans le réseau institutionnel (directeur de la protection de la jeunesse (DPJ), accueil, Service d'aide aux réfugiés et immigrants du Montréal métropolitain (SARIMM) etc.) que dans le secteur communautaire (centres de femmes, intervention en milieu autochtone, centre d'hébergement pour femmes violentées, etc.). Dans l'ensemble, leur carrière a eu lieu presque exclusivement dans le champ du travail social. Elles travaillent toutes à temps plein, à l'exception d'une personne qui est à quatre jours par semaine.

Quatre TSS relèvent du même CLSC. Parmi elles, deux TSS exercent dans trois écoles (deux primaires et une secondaire), une TSS travaille dans quatre écoles primaires et l'autre dans deux écoles secondaires. Les autres TSS interrogées sont affiliées à deux CSSS différents. La première exerce dans une seule école (secondaire), cinq jours par semaine. L'autre TSS travaille deux jours par semaine dans une école secondaire et trois jours au CLSC. Contrairement aux autres TSS, dont le travail est circonscrit au milieu scolaire, cette dernière a du temps formel dédié à la pratique au CLSC comme à l'école. Certaines TSS ont un bureau qui est accessible par les élèves sans que ceux-ci aient à s'identifier à la direction. Dans d'autres cas, les jeunes doivent se présenter à la secrétaire pour pouvoir accéder au bureau de la TSS.

Soulignons pour clore cette section que les travailleuses sociales rencontrées ont toutes démontré un intérêt marqué pour la recherche et se sont montrées très disponibles malgré leur

emploi du temps chargé. Plusieurs personnes ont manifesté un intérêt à avoir accès à ce mémoire ou aux résultats de cette recherche.

### 3.4 La méthode et les instruments de collecte de données

La méthode de cueillette de données s'inspire de la technique des récits de pratique. Comme Rhéaume (2008), nous pensons que l'utilisation des récits de pratique ne vise pas seulement la description des gestes et des stratégies utilisées en cours d'action. Ils « [...] visent à donner la parole aux personnes concernées pour qu'elles puissent raconter leurs propre vécu, trouver un sens, faire connaître leur point de vue » (Coulon, 2000 ; Bertaux, 1980 ; Rappaport, 1987, cité dans Rhéaume, 2008, p.71). De façon analogue, Schnapper (2005) souligne que les stratégies d'intervention ne peuvent être isolées du contexte dans lequel elles s'inscrivent. En l'occurrence, plus qu'un outil de cueillette de données, cette inspiration du récit de pratique constitue selon nous une approche pertinente au plan conceptuel pour nous aider à cerner les stratégies mises en œuvre par les TSS dans leur travail.

Nous avons privilégié l'entrevue individuelle comme instrument de collecte de données, plus spécifiquement pour la tenue d'entrevues semi-dirigées (appendice A). Différents déclencheurs, comme des mises en situation, des affirmations et des constats issus de recherches ont été utilisés pour alimenter au besoin l'échange avec les interviewées. Le terrain s'est déroulé de la mi-octobre 2010 au début janvier 2011. Trois entretiens ont eu lieu dans les écoles où travaillent les TSS et les trois autres entrevues ont eu lieu au CLSC. En moyenne, chaque entretien a duré 1h30.

Concernant la méthodologie de travail, soulignons qu'après chaque entretien, nous avons rédigé un résumé de trois à quatre pages. Pour en faciliter la rédaction, nous avons fait des comptes-rendus audio à la suite de chaque rencontre en s'efforçant de dégager les faits saillants à partir des trois axes de la grille d'entretien. L'objectif de ces synthèses était de nous permettre d'identifier le matériel à approfondir lors des entrevues suivantes. Au début, nous nous inspirions des propos recueillis dans la recherche « persévérance » pour relancer les interviewées (lors de suivis ponctuels à l'école, des entrevues avec les élèves, les parents

et le personnel scolaire). Au fil des rencontres, nous avons également cerné les points récurrents et les éléments divergents qui se dégageaient des propos des interviewées pour alimenter les entrevues subséquentes. La grille d'entretien a donc évolué tout au long de notre recherche et est devenue le point de jonction entre notre rôle d'adjointe de recherche et d'étudiante-chercheure. Grâce à cette méthode de travail, nous avons ainsi assuré un fil conducteur entre les différents entretiens tout en maintenant un cadre assez ouvert et flexible.

Enfin, en complément à ces entrevues, nous avons effectué une recherche documentaire (rapports de recherche portant sur les quartiers et les écoles) pour avoir une meilleure idée du portrait socio-démographique des élèves. L'objectif de cette démarche était de placer les propos des intervenantes dans leur contexte socioculturel.

### 3.5 La méthode d'analyse des données

Nous avons eu recours à l'analyse thématique comme méthode d'analyse. Celle-ci est couramment employée pour traiter des comptes-rendus d'entretiens semi-directifs, plus particulièrement pour mettre en évidence la perception des locuteurs (Quivy et Campenhoudt, 2006, p.201).

Nous nous sommes basée sur les différentes étapes d'analyse effectuées dans le cadre de la recherche « persévérance » pour orienter notre travail et nous avons utilisé le logiciel Nudist Invivo. Nous savons que ce logiciel est généralement utilisé pour des recherches comportant de plus grands ensembles de données. Cependant, comme nous nous étions familiarisée avec ce logiciel au cours de cette recherche, nous avons décidé de l'utiliser à nouveau pour la présente étude :

Voici le résumé des différentes étapes impliquées dans l'analyse des données :

Dans un premier temps, nous avons utilisé les transcriptions intégrales des entrevues pour dégager les grands thèmes explorés. Pour nous aider, nous nous sommes basée étroitement sur les questions posées lors des entretiens. Cette première étape était fondamentalement un

travail de classement de données effectué de façon transversale. Elle nous a permis d'identifier des catégories générales et de classer les extraits de verbatim pertinents (par exemple, description des principaux mandats, description d'une journée de travail typique, ce qui aide au quotidien l'intervention en contexte interculturel, etc.).

Dans un deuxième temps, nous avons procédé à une analyse thématique des thèmes jugés prioritaires afin de répondre à nos objectifs de recherche. Cette deuxième étape était un processus de fractionnement de données de la catégorie générale (par exemple, ce qui aide au quotidien l'intervention en contexte interculturel) en différents sous-thèmes (les collègues aident beaucoup, communiquer clairement etc.). Tout au long de ce processus, nous nous sommes efforcée de demeurer fidèles aux propos rapportés par les personnes. Une version de cette démarche de thématisation est présentée à la fin du mémoire (appendice B).

Une fois ce travail de thématisation effectué, nous avons élaboré une synthèse de chaque thème pour en dégager les idées clés. Cet exercice s'est réalisé en lien avec les objectifs de recherche, la méthode d'analyse faisant écho à la démarche de Tesch (1990). Il s'agit d'une démarche de décontextualisation et recontextualisation du corpus afin de « [...] sortir de son contexte un extrait du texte afin de le rendre sémantiquement indépendant, dans le but de créer des catégories ou des thèmes regroupant tous les extraits traitant d'un sujet en particulier (p.8). » Comme le soutiennent Paillé et Muchielli (2006, p.174) :

[...] l'avantage de travailler selon une méthode ascendante (des thèmes vers les rubriques) est plutôt que descendante (des rubriques vers les thèmes) est double : d'une part le travail de thématisation n'est pas reporté en fin de parcours [...] d'autre part, la validité est mieux assurée, puisque l'accent est mis d'emblée sur la dénomination plutôt que sur la classification.

Enfin, nous sommes consciente que les monographies auraient été une option pertinente dans le cadre de cette recherche afin de rendre compte de la nature très contextualisée des résultats. Toutefois, afin d'assurer la confidentialité des résultats, nous avons décidé de nous concentrer sur une analyse transversale. Cela nous a semblé nécessaire compte tenu de la

taille de l'échantillon et de la facilité à identifier les personnes interrogées (un TSS par école).

### 3.6 Les limites de l'étude

Comme toute recherche, certaines limites doivent être prises en compte. Nous les observons à différents niveaux, comme illustré dans les paragraphes suivants.

- Certaines limites sont liées au contexte de la recherche. Mes deux rôles distincts dans les écoles (étudiante-chercheure et adjointe de recherche) ont pu influencer l'aisance des TSS à participer aux entrevues. Il se peut également que ma perception des données recueillies soit influencée par mon expérience professionnelle, plus particulièrement dans une école, où j'ai travaillé à titre d'adjointe de recherche au cours des deux dernières années.
- D'autres limites sont liées à l'échantillon. Compte tenu que du nombre restreint d'individus constituant notre population à l'étude, les informations recueillies ne se généraliseront pas nécessairement à d'autres TSS pratiquant en milieu interculturel (Rivard et Bouchard, 2006, p.211). Tel que mentionné plus tôt, cette recherche préconise une structure exploratoire afin de documenter un champ de pratique peu documenté au Québec. Nous gagnerons toutefois en profondeur compte tenu de la densité du matériel que nous collecterons.
- Des limites sont également liées à mon parcours professionnel car il est possible que mon ancrage en éducation influence ma lecture des situations et mon analyse.
- Trois TSS ont été rencontrées à leur école, ce qui m'a permis de mieux saisir leur contexte de travail (accessibilité du bureau pour les élèves, ambiance, etc.). Compte tenu de leur charge de travail et disponibilité, certaines TSS ont toutefois préféré me rencontrer au CLSC. Je n'ai donc pas pu collecter d'informations sur leur milieu de travail.
- Dans mon formulaire de consentement (appendice C), il est indiqué que seules ma directrice de recherche et moi aurons accès aux enregistrements et à leur transcription. Il est possible que cela ait influencé les propos d'une TSS. Celle-ci a en

effet mentionné avoir suivi un cours avec Lilyane Rachédi au cours de sa formation de base en travail social et elle a fait allusion à celui-ci à quelques reprises pendant l'entrevue.

- Finalement, au-delà de ma volonté de prendre en compte des perspectives diverses, le fait que je fasse partie de la société d'accueil et issue de groupes dominants (je suis blanche, québécoise d'origine canadienne française, de classe moyenne) a probablement orienté ma cueillette de données et les propos des interviewées.

### 3.7 Considérations éthiques

Les considérations éthiques sont essentielles dans la réalisation d'une recherche. Comme notre projet implique des humains, il a été nécessaire de penser aux impacts que celui-ci pouvait avoir sur les personnes interviewées. Ainsi, conformément aux exigences, nous avons suivi la formation en ligne sur l'éthique et la recherche. Nous retenons : de respecter la confidentialité et l'anonymat, de veiller au consentement éclairé et d'assurer l'intégrité morale et physique des répondants. Au début de chaque entretien, nous avons revu ces points avec les interviewées en leur mentionnant qu'elles pouvaient, si elles le désiraient, se retirer à tout moment sans avoir à préciser les raisons de leur désistement. Deux copies du formulaire de consentement ont alors été signées (un exemplaire pour l'intervenante et l'autre pour nous).

Parmi les six TSS, quatre travaillent au sein de la même équipe au CLSC. Nous avons porté une attention particulière à ce contexte afin d'éviter qu'elles puissent identifier les propos de leurs collègues.

Au-delà des éléments mentionnés précédemment, mentionnons enfin que notre projet s'inscrit dans une recherche subventionnée déjà soumise à un comité éthique (Appendice D).

### Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons précisé le dispositif méthodologique que nous avons utilisé. Nous y avons présenté la stratégie de recherche, la méthode et les instruments de collecte de données, la population à l'étude et la sélection de l'échantillon de même que la méthode



d'analyse de données, les limites de l'étude et les considérations éthiques. Le prochain chapitre fera état des résultats bruts de la recherche.

## CHAPITRE IV

### PRÉSENTATION DES RÉSULTATS BRUTS

Ce chapitre vise à présenter les principaux thèmes et sous-thèmes qui se dégagent des entrevues. Pour ce faire, nous suivrons la structure des trois axes utilisée dans notre grille d'entretien. Dans la première section, nous aborderons les éléments clés portant sur le champ de pratique du travail social scolaire. Par la suite, nous examinerons le travail des TSS en contexte interculturel. Nous terminerons en nous penchant sur le travail des TSS exerçant en contexte interculturel en lien avec la défense de droits, la lutte contre la discrimination et le racisme à l'école.

Nous sommes consciente que la richesse du matériel va au-delà de la présentation des résultats bruts. Bien que certaines données présentées dans ce chapitre soient tirées des propos des TSS, nous privilégierons une présentation transversale comme mentionné dans les considérations méthodologiques. Le matériel tiré des entrevues permettra d'étayer et de faire émerger l'analyse des résultats qui sera présentée dans le chapitre suivant.

#### 4.1 Le travail social scolaire : contexte de pratique, rôles, enjeux

##### 4.1.1 Définition des mandats par différenciation institutionnelle

Lorsque les intervenantes sont interrogées au sujet de leur contexte de pratique et de leurs mandats, plusieurs personnes définissent leur travail en le comparant à la pratique en CLSC.

Selon les intervenantes, le contexte scolaire, comme milieu de vie, présente plusieurs avantages car il permet une intervention plus rapide. L'extrait suivant illustre ce point :

C'est très différent de la pratique en CLSC. C'est très différent. Tu les as au bout de tes bras les jeunes puis les profs et la direction. Ce que ça implique c'est que tu opères comme eux autres. C'est un gros avantage parce que quand tu veux comprendre une situation plus rapidement, tu as beaucoup moins de délais, puis intervenir rapidement, puis ramasser le monde de l'école. C'est le jour et la nuit avec le CLSC.

D'autres TSS soulignent qu'il est souvent plus facile de détecter les élèves en besoin dans le contexte scolaire. La présence (ou non) à l'école, les attitudes des élèves en classe de même que le type de relation qu'ils entretiennent avec leurs pairs et les adultes donnent des informations clés pour évaluer leurs besoins. Il est ainsi plus facile d'identifier des pistes d'intervention. De plus, certaines TSS disent que l'école est une porte d'entrée en matière de services sociaux permettant de rejoindre des personnes qui ne feraient pas de démarches autrement:

Et je rencontre aussi des jeunes ici à l'école qui n'ont pas de difficultés à l'école mais qui ont des problèmes avec leur père ou... Mais si on regarde leur bulletin, leurs professeurs n'auraient rien à dire. Donc, c'est pas ça la majeure, le dysfonctionnement à l'école. [...] ça devient comme une porte d'entrée parce que certains jeunes vont faire une démarche qu'ils n'auraient pas nécessairement fait s'il fallait qu'ils se présentent au CLSC, le soir.

Bref, aux yeux de la majorité des TSS, l'intervention en contexte scolaire est considérablement différente de la pratique en CLSC.

#### 4.1.2 Les mandats des TSS : intervenir en contexte de problématique familiale

Pour décrire leur travail, plusieurs TSS parlent de la composante familiale. Aux dires d'une intervenante, c'est souvent ce qui permet de distinguer les rôles des travailleurs sociaux des autres professionnels scolaires :

[...] mon mandat c'est vraiment d'intervenir auprès des jeunes et des familles qui ont des difficultés à la maison et que ça l'a des répercussions à l'école. Donc, pour me distinguer des autres, parce que des fois il y a des chevauchements, ce n'est pas clair, il faut vraiment que la problématique soit familiale.

Les suivis auprès des élèves et/ou des familles constituent de loin la tâche la plus importante du travail des TSS. Plusieurs des personnes interrogées affirment passer plus de 60 % de leur temps à l'intervention individuelle. Bien qu'elles rappellent l'importance du mandat lié à l'intervention auprès des petits groupes ou auprès des collectivités, les TSS soutiennent qu'il est difficile de trouver du temps pour actualiser ces mandats dans le contexte de leur travail.

Certaines intervenantes précisent qu'il s'agit d'une pratique où elles sont confrontées à des situations très variées :

[...] Ben, moi je veux souligner la diversité sur quoi on est amené à intervenir. Ce qui touche la famille c'est hyper large. Tu sais, j'ai un cas là, d'une famille qui a été évincée de son logement puis ça fait des mois qu'ils vivent les cinq dans le salon de la grand-maman. Je suis amenée à intervenir là-dedans, de les appuyer dans les recherches, les mettre en lien avec des ressources. J'ai autant ça que des situations où ce sont des nouveaux arrivants qui sont ici depuis un an. Puis, il y a une difficulté d'adaptation mais qui est aussi beaucoup en lien avec des vécus traumatisants qui sont arrivés dans le passé.

## 4.2 Le travail des TSS en contexte interculturel

### 4.2.1 La dimension interculturelle : différentes portes d'entrée pour en parler

Au cours des entrevues, les TSS ont été invitées à parler du contexte interculturel et à préciser comment celui-ci influençait leur intervention. Avant de répondre, plusieurs intervenantes ont demandé des précisions afin de mieux cerner ce que nous entendions par « interculturel ». Nous avons tenu à laisser la place à l'autodéfinition afin de voir comment les TSS répondraient de leur propre chef. Dans plusieurs cas, les TSS ont affirmé que l'intervention aurait été sensiblement la même auprès de « québécois de souche<sup>10</sup> ». Une TSS précise qu'à son avis, les relations interculturelles sont inhérentes au travail social puisque tous les

<sup>10</sup> Nous avons repris cette expression comme elle a été utilisée par plusieurs personnes lors des entrevues.

individus font partie de différentes cultures. Pour elle, il faut ainsi éviter de réduire l'interculturel à l'interethnique.

Certaines TSS disent se référer au pays, à la culture d'origine et à la trajectoire migratoire des parents pour mieux comprendre les situations qu'ils vivent.

Une TSS d'origine antillaise précise qu'au début de sa carrière, elle avait quelques préoccupations à l'idée de rencontrer les parents d'élèves « québécois de souche ». Au fil des années, elle s'est rendu compte que ces appréhensions n'étaient toutefois pas justes. Elle mentionne :

Oui, je suis québécoise, mais quand le parent va me voir, il va pas me voir nécessairement québécoise. Quand j'ai grandi, je me suis toujours considérée québécoise, mais c'est à force de me demander 'oui, mais d'où tu viens? D'où tu viens?', c'est là que 'Ben finalement, je suis haïtienne'. Je suis jamais allée à Haïti mais au Québec finalement je suis haïtienne. Tu sais j'avais des craintes, j'étais jeune aussi. Donc maintenant, je n'y pense plus. Je n'ai pas eu des situations de ce genre finalement. J'ai beaucoup plus eu : 'Ah ben madame, est-ce que vous comprenez parce que vous n'avez pas d'enfant. Vous êtes jeune [...]'.

Selon elle, le fait d'être issue de l'immigration constitue un couteau à double tranchant dans l'intervention en contexte interculturel. Bien que cela puisse être une valeur ajoutée pour mettre les parents en confiance et permettre aux jeunes de s'identifier, cela n'est pas toujours le cas. Encore une fois, elle souligne qu'il faut éviter les généralisations et qu'il ne faut pas présupposer que tous les membres d'un même groupe culturel ont les mêmes caractéristiques personnelles.

Enfin, les TSS sont unanimes, au-delà de l'appartenance ethnoculturelle de l'intervenant, le travail social en contexte interculturel nécessite une dose particulière d'empathie et d'ouverture d'esprit. Deux intervenantes affirment qu'il faut surtout éviter de penser qu'une recette existe lorsqu'on parle de la dimension interculturelle dans l'intervention.

#### 4.2.2 Rôles des TSS en contexte interculturel : négociier et réseauter

##### 4.2.2.1 Négociier des terrains d'entente entre les parents et leurs enfants :

La majorité des situations d'intervention décrites par les TSS renvoient à des tensions vécues entre des jeunes adolescentes et leurs parents. Une TSS raconte avoir reçu une jeune en crise. Sa mère l'avait menacée de la renvoyer dans son pays d'origine après que son copain ait été surpris en train de sortir de sa chambre. Dans l'ensemble, les situations mettent souvent en scène des jeunes filles, à la quête de plus grande liberté au niveau de leurs fréquentations (amicales ou amoureuses), de leur style vestimentaire et de leurs sorties (le soir après l'école, la fin de semaine). Dans de nombreux cas, les TSS disent jouer le rôle d'accompagnateur pour négocier des terrains d'entente entre les adolescentes et leur famille.

##### 4.2.2.2 Réseauter les gens en situation d'isolement :

Les familles nouvellement arrivées au Québec vivent parfois des difficultés liées à l'isolement. Aussi, plusieurs TSS les soutiennent en les réseautant dans leur quartier :

Donc c'est vraiment de rencontrer la famille et le jeune pour essayer que la situation s'améliore pour que le jeune puisse bien fonctionner à l'école, réussir à la hauteur de ses capacités aussi. Mais ça peut vouloir dire faire plein de liens avec la communauté parce que des fois ce n'est pas toujours moi qui va offrir le service mais moi je vais connaître un organisme d'aide aux devoirs, je vais les mettre en lien avec d'autres services du CLSC. Donc c'est vraiment un espèce de réseautage aussi pour la famille, pour les aider là-dedans. Des fois, c'est aussi de les mettre en lien avec le reste de leur famille qui peut les aider donc, je te dirais c'est le mandat principal.

#### 4.2.3 Objectifs et stratégies qui sous-tendent l'intervention en contexte interculturel

##### 4.2.3.1 Bâtir un lien affectif pour assurer une compréhension commune

Développer un lien affectif avec les jeunes et les familles est un point central dans les propos des intervenantes. Une TSS souligne l'importance de miser sur la compréhension commune. Dans un cas plus précis, elle dit avoir fait un effort particulier pour adapter son langage afin de rejoindre l'univers de sens de la famille et vérifié s'ils comprenaient bien ce qu'elle disait. En général, pour bâtir une relation de confiance avec les parents, elle privilégie un vocabulaire figuré et elle prend le temps d'écouter. Elle mentionne:

Ben rarement je vais arriver avec 'le cadre québécois', 'ici c'est pas comme ça que ça fonctionne' je trouve que c'est tout de suite de se mettre dans une position de confrontation où chacun défend son cadre ou va aller justifier le pourquoi. J'essaie plutôt d'aller vers quelque chose qui va prendre en compte leur vécu, en disant par exemple 'J'ai été touchée par [...].

Plusieurs TSS précisent également faire appel à des interprètes pour faciliter la communication avec les parents d'élèves.

#### 4.2.3.2 Prendre en compte le passé migratoire

Lorsque les TSS expliquent en quoi le contexte interculturel a influencé leur intervention, une TSS dit avoir exploré le passé de la famille. Selon elle, avoir plus d'informations sur leur contexte de vie dans le pays d'origine lui permet d'avoir une meilleure compréhension de la situation vécue par les gens. Elle peut par conséquent leur proposer des pistes de solution pertinentes. Une autre personne dit se référer à la culture d'origine pour démontrer une ouverture aux yeux des parents :

[...] je me rappelle très bien d'avoir été prudente dans cette rencontre là et d'avoir fait un effort vraiment particulier pour demander : 'Comment vous gérez ça si vous étiez dans votre pays?'. Peut-être quelque chose que je n'aurais pas fait nécessairement avec quelqu'un qui était ici depuis plus longtemps. Donc je lui avais vraiment demandé, pour pas qu'il sente que je lui imposais quelque chose.

#### 4.2.3.3 Démystifier les services sociaux avec les parents

Plusieurs intervenantes rapportent l'importance de démystifier les services des travailleurs sociaux. Lorsqu'elles présentent leurs services aux parents, certaines d'entre elles mettent en relief le rôle du TSS au niveau du soutien à la réussite scolaire. Selon elles, aborder les situations-problèmes des jeunes en partant de leur réussite scolaire interpelle particulièrement les parents d'élèves issus de l'immigration :

Je sais qu'en général, les parents d'immigrants, ils veulent que leurs enfants réussissent. Je ne dis pas que les parents québécois ne veulent pas mais moi, je joue

beaucoup cette carte là [...] : 'donc je voulais m'assurer [que votre fille] démarre bien l'année scolaire. Je voulais vous rencontrer et voir comment ça se passe à la maison, est-ce que vous vous avez aussi des difficultés à la maison [...].

Dans un cas décrit par une TSS, la dimension interculturelle s'est manifestée plus précisément lorsque la mère d'une élève a exprimé ses inquiétudes. Bien que profondément préoccupée par les problématiques auxquelles sa fille était confrontée (hypersexualisation et risque d'être recrutée dans des réseaux de prostitution juvénile), la mère semblait douter de la confidentialité des services de la TSS. Aux dires de l'intervenante, dans plusieurs pays, les agents de l'État ne sont pas nécessairement les gens à consulter dans le cas de problèmes professionnels et familiaux. La TSS a donc dû prendre le temps pour expliquer le rôle des travailleurs sociaux au Québec et le Code de déontologie encadrant la profession.

#### 4.2.4 Les enjeux qui influencent le travail en contexte interculturel

##### 4.2.4.1 Le manque de temps : un enjeu majeur selon les TSS

Lorsqu'elles décrivent leur contexte de travail et leurs mandats, les intervenantes soulignent différents défis, notamment le manque de temps : « Ben moi depuis tantôt j'ai juste envie de dire que j'aimerais ça avoir plus de temps. Moi c'est ça que je trouve plate, d'être à la course, puis ne pas pouvoir mettre le temps qu'il faut pour plusieurs choses [...]. »

Selon plusieurs TSS, en contexte interculturel, le manque de temps complexifie encore plus l'intervention :

Dans la tête de la direction [...] ils veulent cadrer une intervention, puis ils veulent que les gens comprennent. Mais les gens, en une demi-heure, c'était trop peu. Donc, ça montait en escalade, parce qu'on n'a pas le temps de parler, parce qu'il faut que ce soit dans un cadre. Il y a des conditions. Je pense que souvent, ça prend un peu plus temps, par exemple [...]. »

Soulignons que selon plusieurs TSS, le contexte de surcharge est étroitement lié à l'alourdissement des tâches administratives. Trois d'entre elles soutiennent que les tâches bureaucratiques sont de plus en plus présentes. Certaines affirment également qu'il peut



parfois être difficile de concilier les attentes de l'Ordre et celles du MSSS ce qui concerne la formalisation des tâches effectuées dans les écoles.

#### 4.2.4.2 Prendre du recul

Pour plusieurs TSS, parler aux collègues du CLSC et de l'école permet de se sentir moins seules devant la lourdeur de certaines situations. Une d'entre elles dit qu'il est nécessaire de s'objectiver avec ses collègues lorsqu'elle se sent « coincée ». Plusieurs personnes réitèrent l'utilité des services tels que la clinique du Docteur Julien, les séminaires transculturels, les services de consultation du directeur de la protection de la jeunesse (DPJ) pour penser à des pistes potentielles d'intervention. Une TSS fait valoir que la formation continue offerte au CLSC est plus pertinente que les cours qu'elle a suivis à l'Université dans la mesure où elle peut plus facilement faire des liens avec son travail :

La formation au CLSC est pertinente parce que tu es sur terrain. Tu es sur terrain, tu peux associer les cas que tu vis versus ce que tu apprends. Quand c'est à l'université, c'est abstrait. À moins que si quelqu'un fait son cours en même temps qu'il travaille, c'est autre chose. Mais quand tu es là, sans aucune expérience, moi.... Non.

#### 4.2.4.3 Développer des liens avec l'équipe scolaire

Établir des liens avec l'équipe de l'école est une partie centrale du travail des TSS. Une d'elle mentionne que les mécanismes de concertation qui sont instaurés dans certaines écoles l'aident à faire son travail. D'autres parlent des différentes pratiques favorisant le transfert d'informations lors de l'acheminement des références de l'équipe de l'école jusqu'à leur bureau. Les mécanismes de concertation et de transfert d'informations semblent particulièrement clés pour les TSS exerçant dans plusieurs écoles. Se faire connaître par le personnel scolaire et les élèves semble un élément déterminant pour plusieurs TSS afin de faciliter leur travail. Elles identifient diverses stratégies visant à accroître leur visibilité : être présente lors de la remise des bulletins pour rencontrer les parents, diffuser de l'information sur les services des TSS dans les pigeonnières des enseignants en début d'année, assurer que tout le personnel soit informé de leur horaire, rencontrer de façon informelle les enseignants sur l'heure du dîner.

#### 4.2.4.4 Concilier les différences de croyances

Le respect des différentes croyances, bien que capital aux yeux des TSS, peut parfois être difficile à actualiser au quotidien. Par exemple, une intervenante rapporte une situation impliquant un élève souffrant d'épilepsie. Selon elle, la maladie du garçon n'était pas reconnue par ses parents car ils associaient l'épilepsie à la possession du démon. La TSS a donc fait quelques tentatives pour les sensibiliser aux problèmes de santé de leur fils et à la nécessité d'entreprendre un suivi médical. Ses efforts vains, elle s'est référée au directeur de la protection de la jeunesse. Selon l'intervenante, il peut parfois être judicieux de travailler avec des interprètes ou des médiateurs culturels pour des situations plus complexes comme celle-ci. Dans l'ensemble, cela demeure toutefois une pratique peu utilisée.

### 4.3 Les perspectives des TSS en matière de défense de droits en milieu scolaire

#### 4.3.1 Perception des TSS au sujet des relations interculturelles dans leurs écoles

##### 4.3.1.1 La mixité est telle que les différences ne s'observent plus

Les six TSS exercent dans un contexte de haute densité pluriethnique. Elles disent que les relations interculturelles sont une dimension très présente dans leur travail, voire monnaie courante. Plusieurs d'entre elles interviennent presque essentiellement auprès de jeunes issus de l'immigration et leur famille. De manière contradictoire, plusieurs intervenantes affirment ne plus voir les différences entre les jeunes issus de l'immigration et les autres élèves.

Lorsqu'elles partagent leurs perceptions au sujet de l'école afrocentriste à Toronto (Appendice E), plusieurs trouvent la situation complexe. Bien qu'elles disent comprendre les raisons menant à la mise sur pied de cette école, elles sont d'avis qu'il est préférable de ne pas encourager ce genre d'initiative. Bon nombre d'entre elles estiment que ce type d'école favorise les divisions voire la ségrégation dans la société. La majorité des TSS disent qu'il n'est pas possible d'imaginer une école semblable dans leur milieu compte tenu de la grande diversité ethnoculturelle et de l'harmonie présentes.

#### 4.3.1.2 La perception de la discrimination dans les écoles aux yeux des TSS

Certaines TSS soutiennent qu'il n'y a pas de problèmes en matière de discrimination ou de racisme dans leurs écoles. Le fait que le personnel ait choisi de travailler en contexte multiculturel contribue selon plusieurs à créer un bon climat, exempt de discrimination.

Plusieurs affirment néanmoins que des préjugés et des généralisations s'entendent parfois au sujet de certains groupes ethnoculturels en ce qui a trait à la punition corporelle et à l'usage de l'anglais. Selon une TSS, la question de la langue française est une question « chaude » en contexte multiculturel. Des professeurs et des membres la direction ayant à cœur la langue française sont parfois piqués lorsqu'ils sont en contact avec des parents d'élèves de communautés plus anglophiles. Deux intervenantes déclarent qu'il serait pertinent de porter une attention plus grande aux préjugés négatifs associés aux communautés arabes et / ou musulmanes depuis quelques années.

#### 4.3.1.3 Les mêmes attentes pour tous les élèves peu importe leurs origines ethnoculturelles

Invitées à parler des besoins des jeunes issus de l'immigration et exprimer dans quelle mesure ceux-ci étaient pris en compte à leurs écoles, certaines TSS ont circonscrit leur réponse au niveau des besoins des jeunes en difficultés sans égard à leur origine ethnoculturelle. Une autre intervenante souligne que l'école québécoise a les mêmes attentes pour tous les élèves :

Je pense que l'école a les mêmes attentes face aux enfants immigrants que face aux enfants québécois, l'encadrement des parents, les conditions de vie, la nourriture, l'hygiène, la fréquentation scolaire, Donc, ça l'a une implication sur ma job à moi parce que dans une autre famille un jeune qui s'absente, un jeune qui est souvent en retard, l'école me pousse dessus, malgré que ça soit une famille monoparentale, cinq enfants... [...] On a les mêmes attentes. On n'est pas plus permissif parce que c'est des familles immigrantes, on n'est pas plus permissif parce que c'est une mère monoparentale [...].

#### 4.3.2 La « défense des droits » dans les écoles : un langage qui ne fait pas l'unanimité

##### 4.3.2.1 Cultiver une approche plus positive : de la défense des droits à l'inclusion sociale

Plusieurs TSS estiment qu'il est préférable de miser sur la sensibilisation aux différences plutôt que de parler de lutte contre la discrimination et le racisme. Certaines sont d'avis que l'expression « défense de droits » est péjorative et qu'il serait préférable de parler « d'inclusion sociale ». Une TSS affirme d'ailleurs que la défense des droits n'est pas valorisée dans son travail :

Il y a une perception qui est présente...Tu sais, que le monde qui gueule pour faire valoir des droits, ce sont des chiâleux. [...] Dans l'optique CSSS-CLSC, c'est pas quelque chose, tu n'es embauché pour ça. Ce n'est pas un mandat du tout. Pis dans l'école, je serais plus portée à dire, qu'on tente d'uniformiser que de faire ressortir les différences.

##### 4.3.2.2 Miser sur des activités de sensibilisation à la différence

Plusieurs TSS mentionnent que des activités sont réalisées pour promouvoir la diversité ethnoculturelle au sein de leurs écoles. Dans certains établissements primaires, les drapeaux des pays d'origine des élèves sont présentés dans l'entrée et des activités portant sur les fêtes religieuses et des goûters culturels sont organisés. Au secondaire, les TSS soulignent qu'il y a plusieurs activités parascolaires qui abordent les traditions des groupes culturels présents à l'école (cours de danse, cours de musique etc.). Une intervenante dit que les activités sportives mises en place à son école drainent une clientèle noire de plusieurs quartiers. À son avis, il s'agit d'une initiative très positive pour le milieu. Une autre TSS estime de son côté que l'ouverture à la différence devrait être plus intégrée dans son école et dépasser le simple « poster ». Elle déclare, à propos de l'initiative scolaire afrocentriste de Toronto :

Dans un contexte comme ici, je ne sais pas trop à qui ça s'adresse ou comment on pourrait faire pour ça. Ce qui me viendrait, c'est un peu ça, quelque chose qui serait mur à mur pendant une semaine, haïtienne, je ne sais pas, hispanophone pour qu'il y ait vraiment un réel regard vers des autres avec des activités de lecture de texte, de littérature. Pour qu'on les valorise pis en même temps qui se fait à travers le quotidien, à travers les mathématiques. Tu sais qui fait partie de la vie de l'école pas juste un poster.

Soulignons, pour clore ce thème, que toutes les intervenantes rencontrées trouvent très enrichissant le fait d'intervenir en contexte interculturel, milieu de travail qu'elles ont délibérément choisi :

Moi, j'ai toujours travaillé dans des contextes culturels, c'est quelque chose qui m'a toujours fascinée, donc j'ai appris sur beaucoup de cultures, j'ai appris à connaître beaucoup de cultures donc à comprendre d'où ils viennent, puis de certains rituels, donc, je ne prends pas pour acquis puis je ne saute pas toute de suite aux conclusions.

#### 4.3.3 Le rôle de TSS en lien avec la défense de droits: un travail qui n'est pas actualisé

Pour les intervenantes, la défense de droit n'est pas une priorité dans leur travail. Elles réitèrent que dans le contexte de leur travail, marqué par la surcharge et les suivis individuels, elles n'ont pas le temps de s'investir dans ce domaine. Une TSS précise également que des initiatives comme le programme de résolution de conflits *Vers le pacifique* (Institut Pacifique) nécessitent une présence continue à l'école. Par ailleurs, plusieurs affirment que le mandat de la défense de droits est déjà porté par d'autres intervenants du milieu scolaire dont les psychoéducateurs, les animateurs de vie communautaire et spirituelle et les éducateurs. Bien que certaines estiment que ces mandats sociaux sont inhérents aux valeurs du travail social, au quotidien, les TSS sont unanimes : ce n'est pas un mandat qui est actualisé dans leur travail.

### Conclusion

Ce chapitre visait à donner aux lecteurs l'occasion de se familiariser avec les résultats, à cette étape-ci de la recherche, et ce, même si nous sommes consciente de l'aspect stérile de la présentation. Ce passage nous semblait néanmoins nécessaire pour suivre une démarche transparente, reflétant les propos recueillis sur le terrain. Rappelons également que la description des résultats ne s'appuie pas sur la fréquence des données collectées mais plutôt sur le sens qui s'en dégage. Cette précision nous importe car les TSS rencontrées ont présenté des points de vue et des propos à la fois riches et diversifiés. Bien que nous ayons mis en

lumière les éléments convergents, nous avons également voulu souligner la pluralité de leurs expériences et perspectives.

En terminant ce chapitre, soulignons que les entrevues avec les TSS ont toutes une caractéristique commune : elles montrent la richesse et les découvertes inhérentes à l'intervention en contexte interculturel. Les TSS sont sans équivoque : l'interculturalité qui caractérise leur pratique est un aspect très positif tant pour elles que pour les élèves.

## CHAPITRE V

### ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous allons discuter des résultats de notre recherche afin de répondre à nos questionnements initiaux.

À titre de rappel, voici les objectifs qui ont orienté ce projet :

A. Identifier les stratégies d'intervention (méthodes et approches d'intervention, objectifs poursuivis, rôles, etc.) des TSS exerçant en contexte interculturel;

B. Identifier et analyser les enjeux qui façonnent les stratégies d'intervention des TSS exerçant en contexte interculturel (limites, barrières, forces, etc.);

C. Analyser dans quelle mesure ces stratégies d'intervention s'inscrivent dans une perspective de justice et de transformation sociales (prise en compte des rapports de pouvoir, lutte contre la discrimination et le racisme).

Dans un premier temps, nous présenterons une synthèse des stratégies d'intervention mises en œuvre par les TSS (objectif A). Ensuite, nous nous pencherons sur les principaux enjeux qui façonnent leurs stratégies d'intervention (objectif B). Puis, nous ferons un retour à notre cadre conceptuel afin d'analyser les stratégies d'intervention des TSS selon le prisme de la justice et de la transformation sociales (objectif C). Nous terminerons en suggérant des pistes

en vue de l'intervention et de recherches à venir. Précisons que ces étapes constituent différentes façons d'analyser le matériel recueilli sur le terrain. Nous avons décidé de suivre cette structure afin de tirer profit de la richesse des données.

## 5.1 Synthèse des stratégies d'intervention

Une analyse transversale des entrevues nous a permis de dégager trois grandes stratégies d'intervention mises en œuvre par les TSS rencontrées. Mentionnons qu'à l'étape de l'analyse de données, il a été difficile de distinguer les stratégies des objectifs. Lors des entrevues, les TSS se sont référées à l'un et à l'autre, sans faire de distinction entre ceux-ci.

### 5.1.1 Stratégies visant la médiation et la négociation

Ces stratégies sont utilisées dans différentes circonstances, plus particulièrement lorsque les TSS interviennent auprès de familles ayant des conflits intergénérationnels, interculturels ou identitaires. Les TSS préconisent des stratégies variées, comme échanger avec les membres de la famille pour cerner des terrains d'entente et valider l'autorité parentale auprès des adolescents (lors de conflits intergénérationnels ou interculturels). Elles favorisent également le partage d'histoires sur le pays et la culture d'origine pour négocier des fractures au plan identitaire et liées à la migration. Certaines TSS effectuent des rencontres individuelles avec les parents. D'autres préfèrent rencontrer tous les membres de la famille afin de travailler sur la dynamique entre les individus.

Bien qu'il s'agisse des stratégies les plus fréquemment utilisées, la médiation et la négociation présentent plusieurs défis pour les intervenantes. Malgré leurs efforts et bonne volonté, les professionnelles semblent peu outillées pour instaurer des cadres propices à l'échange. Dans la section 5.3 portant sur les enjeux, nous examinerons de plus près les contraintes qui se posent comme barrières à la médiation et la négociation dans l'intervention. Nous y reviendrons également dans l'article 5.3.2 portant sur les aptitudes réflexives des TSS.



### 5.1.2 Stratégies visant l'autonomie des personnes

En cohérence avec les valeurs promues par le *Code de déontologie* de l'ACTS (2005), les TSS accordent une grande importance au respect des choix individuels. Les intervenantes encouragent les personnes à prendre des décisions et elles tentent d'outiller les jeunes et les parents afin qu'ils soient plus aptes à remplir leurs responsabilités scolaires et familiales. Dans certains cas, elles préconisent le réseautage dans le quartier pour briser l'isolement et favoriser l'indépendance. Ces stratégies sont également mises en relief lorsque les TSS interviennent dans des contextes de conflits familiaux. Par exemple, plusieurs intervenantes encouragent les adolescentes à exprimer leur point de vue à leurs parents. Pour les TSS, la prise de parole est souvent perçue comme un exercice d'autonomisation de soi.

Bien que l'intervention individuelle prévale, certaines TSS interviennent occasionnellement en petits groupes. Par exemple, une TSS a organisé des activités parascolaires pour favoriser la persévérance scolaire de certains jeunes. Selon nous, cette stratégie, par la valorisation des études, vise à long terme l'autonomie des élèves sur le plan de la réalisation de soi et de l'accomplissement personnel.

### 5.1.3 Stratégies d'éducation ou de sensibilisation

Plusieurs stratégies utilisées visent l'éducation ou la sensibilisation. Les TSS emploient généralement ces stratégies lorsqu'elles interviennent auprès des parents, dans le contexte de conflits intergénérationnels ou de difficultés scolaires de leur enfant. Il est souvent question de revoir avec les parents (surtout d'élèves de première génération) les attentes de l'école québécoise à leur égard. Dans bien des cas, les TSS les informent des ressources existant dans le quartier pour favoriser leur intégration dans le milieu.

Plusieurs intervenantes croient que les stratégies d'éducation et de sensibilisation sont celles qui peuvent le plus facilement mener à l'intervention de groupe. Par exemple, certaines TSS sont impliquées dans divers comités scolaires visant à la « promotion / prévention<sup>11</sup> ». Parmi les thèmes abordés lors de ces activités, nous remarquons la récurrence de la toxicomanie, de

---

<sup>11</sup> Nous avons repris cette formulation car elle a été employée à plusieurs reprises par les TSS

la gestion du stress et des relations amoureuses. Ce genre d'activités est supposé répondre à des problématiques sociales vécues dans le milieu scolaire.

Cette synthèse des stratégies fait ainsi écho à plusieurs éléments présentés dans les chapitres antérieurs. Nous remarquons plus précisément la prédominance de l'intervention individuelle dans le travail des TSS et des nombreuses contraintes qui touchent leur travail. Aussi, nous notons que les stratégies d'intervention mises en œuvre par les TSS sont nombreuses, changeantes et étroitement tributaires des situations vécues sur le terrain. Les propos des interviewées rappellent le point de vue de Schnapper (2005) et les liens étroits existant entre les pratiques des intervenants sociaux et le contexte dans lequel celles-ci s'inscrivent. Dans la section suivante, nous allons analyser les principaux enjeux qui façonnent ces stratégies d'intervention. Cela nous permettra de mieux saisir les principales tensions et limites qui caractérisent le travail des TSS.

## 5.2 Des enjeux qui permettent de mieux saisir le travail social scolaire en contexte interculturel: une pratique vaste, complexe et diffuse

Pour présenter les principaux enjeux et tirer profit de la richesse des informations recueillies sur le terrain et dans notre recherche documentaire, nous nous suivrons la même structure qui a balisé nos entretiens. Nous présenterons l'analyse qui traverse: (1) le contexte de travail des TSS, (2) le travail en contexte interculturel, (3) la défense des droits, la lutte contre la discrimination et le racisme à l'école.

### 5.2.1 Le travail social scolaire : un champ de pratique éminemment tributaire du contexte dans lequel il s'inscrit et des propos jalonnés de tensions

À l'instar des constats dégagés par Matta (2008), nous remarquons que les TSS font rarement référence aux cadres de l'OPTSTCF et de l'ACTS pour présenter leur rôle. Plusieurs d'entre elles affirment qu'il est difficile de présenter concrètement leur travail. Bien que l'intervention auprès des familles soit le principal élément auquel elles se réfèrent pour distinguer leur rôle de celui des autres professionnels, le travail effectué auprès des parents demeure très varié dépendamment des situations.

Lorsqu'elles relatent des journées typiques de travail, nous notons que les TSS avec une plus grande expérience dans l'école interviennent essentiellement en contexte non planifié (demandes ponctuelles et imprévus des élèves et des membres du personnel). Cela contraste avec les descriptions des TSS nouvellement arrivées dans les écoles (2 ans et moins), qui sont davantage centrées sur des rencontres planifiées. Cela laisse croire, qu'à long terme, le travail des TSS est largement tributaire du lien interpersonnel qui se crée entre les intervenantes et le personnel des écoles, tout comme avec les jeunes. Cela résonne une fois de plus avec l'importance de prendre en compte le contexte pour cerner les stratégies d'intervention des TSS (Schnapper, 2005). La culture de l'administration scolaire, le nombre d'années d'expériences de la TSS, la personnalité des individus de même que l'âge des élèves façonnent significativement le travail, le mandat et le rôle des intervenantes.

Selon plusieurs TSS, il est difficile de mettre des limites en contexte volontaire. Dans l'extrait suivant, l'intervenante raconte un suivi qu'elle effectue auprès d'un élève d'une école primaire et sa mère :

[...] La mère, j'ai réussi à la voir trois fois durant cette période. Ma stratégie au départ c'était de développer un lien. Je n'ai pas été avec la confrontation. J'essayais de la sensibiliser c'est sûr aux besoins de l'enfant mais je l'écoutais quand même par rapport à sa situation personnelle. Tout en lui suggérant fortement d'entreprendre un suivi pour elle. Ce qu'elle veut faire, mais elle n'a pas encore appelé (rire) la place en question. Mais je me rends compte que ça ne fonctionne pas puis là je suis en train de me dire, comment m'y prendre dans cette situation là. Puis en même temps, trop la confronter, je ne suis pas sûre que ça marcherait non plus. Je pense qu'il va falloir que je clarifie encore plus c'est quoi notre angle de travail ensemble puis la question des enfants. Puis vraiment de préciser que ce serait très important qu'on se donne une chose à faire à chaque fois qu'on se voit puis ce serait très important qu'elle l'accomplisse parce que c'est important que le suivi évolue. C'est difficile car c'est pas un cas où il ne peut pas y avoir du non volontaire encore. Parce que ce n'est pas assez criant comme situation donc il faut maintenir (rire). Moi ces situations là, je trouve ça difficile. Puis j'en ai quelques une comme ça que tu sais, il n'y a pas d'action concrète, il y a du 'oui oui oui, je veux' mais il n'y pas d'action concrète et que tu sens que l'enfant est encore dans la même souffrance là, le même manque.

Par ailleurs, même si les TSS disent que le scolaire est essentiellement un service de première ligne, la majorité d'entre elles racontent des situations où elles sont intervenues pendant des

mois, voire des années avec un jeune et/ou sa famille. Pour expliquer cette tendance, certaines TSS soulignent que les transferts peuvent être difficiles vu l'importance cruciale du lien interpersonnel qui se bâtit entre l'intervenante, les jeunes et leur famille. Autrement dit, plutôt qu'un service de première ligne pour accueillir des personnes et évaluer les ressources les plus appropriées, le travail social scolaire semble davantage se présenter comme un service à moyen ou long terme pour les personnes qui ne feraient pas de démarche autrement.

En somme, nous observons des écarts entre les principes mis de l'avant par les TSS pour définir leur travail et leur actualisation quotidienne. Ces données confirment, de façon générale, les points dégagés par l'étude de Matta (2008) sur les limites du travail social scolaire. L'emploi du temps chargé des intervenantes, le fait qu'elles soient les seules représentantes de leur profession au sein des écoles, la méconnaissance du champ de pratique, tant dans les écoles que dans certains CLSC, sont des contraintes qui complexifient la réalisation de leur mandat.

### 5.2.2 Le travail social en contexte d'interculturalité : une dimension fluide et multiforme

Lorsqu'elles décrivent leur vision de l'interculturalité, les TSS en parlent de façon variée, changeante et parfois contradictoire. Nous avons dégagé certaines tendances qui ressortent des propos des TSS pour illustrer les principales tensions.

À plusieurs reprises, les TSS soulignent qu'il faut éviter de mettre une emphase disproportionnée sur le cadre ethnoculturel dans l'intervention. Dans l'extrait suivant, une TSS parle plus spécifiquement de l'importance de ne pas se laisser aveugler par une lecture interculturelle, ce qui fait écho aux propos de Eckmann *et al.*, (2009) :

[...] au-delà de l'aspect interculturel, qu'est-ce qui ressort c'est qu'il y a différentes sous-cultures à l'intérieur d'une culture. Puis ça en fait, tu peux bien être d'origine haïtienne toi-même, ou autre, ou d'origine québécoise, si t'es pas dans cette culture, tu es aussi choqué de certaines choses. Donc, c'est comment départager l'aspect culturel de l'aspect [...] culture de classe disons, plutôt que de culture de pays. Je ne sais pas comment le départager... Puis des fois les gens sont un peu coincés là-

dedans. Ils vont dire, « c'est les haïtiens », ou « c'est parce qu'ils sont.... » ou « Tu sais c'est pas comment ça que ça fonctionne ici » alors que bon [...].

De manière contradictoire, nous notons, dans d'autres entrevues, une saillance disproportionnée sur les aspects ethnoculturels. Prenons l'extrait suivant alors qu'une intervenante parle de son travail en contexte interculturel et des principaux défis rencontrés :

[...]Le seul cas où c'est plus difficile, c'est quand on parle, surtout dans un contexte d'adolescence, du clash des cultures avec les nouveaux arrivants avec des cultures très très différentes des nôtres. Comme, par exemple, moi j'ai beaucoup de clientèle du sud-est asiatique et musulmane. Donc où les droits de la femme sont brimés, les filles doivent porter le hijab et où le père, l'homme (accentué par la voix) a le contrôle sur la fille. Donc, quand les filles arrivent dans un contexte ici, canadien, québécois qui est plus libéral, ben à ce moment là, c'est très difficile pour ces jeunes, de cheminer. J'ai eu beaucoup de situations où les jeunes filles, souffraient de ça, parce qu'elles ne voulaient plus porter le hijab, elles voulaient sortir, elles voulaient avoir le droit d'avoir des amis, de juste de sortir faire des activités simples, genre aller au cinéma, aller magasiner elles ne pouvaient pas. Puis, elles voulaient avoir des chums. Fait que là, ça c'est des contextes beaucoup plus difficiles parce que là, on parle d'une culture très différente [...]

Comme nous l'apercevons, les propos de l'intervenante se concentrent sur la région d'origine et l'appartenance religieuse des individus et tendent à occulter d'autres aspects de leur culture (statut ou parcours migratoire, capital social, etc.). Bien qu'il puisse être parfois nécessaire d'effectuer des généralisations pour capturer la complexité, ces descriptions soulèvent néanmoins des questionnements. Elles suggèrent une conception figée de la culture, façonnée plus particulièrement par des préjugés négatifs au sujet des relations hommes-femmes. Cette façon de parler des différences interculturelles s'appuie également sur des perceptions dichotomiques « eux » et « nous » qui tendent à aplanir la diversité intragroupe (Cohen-Emerique, 2000, 2011; Eckmann *et al.*, 2009). Cela laisse croire que tous les Canadiens sont libéraux et les gens d'origine du sud-est asiatique, plus conservateurs. Bref, ces deux extraits illustrent qu'il est parfois difficile dans l'intervention d'intégrer une lunette plus large et plus nuancée, exempte de préjugés. Ces données réitèrent les constats de Cohen-Emerique (2000, 2011) sur l'importance de prendre en compte les repères normatifs des intervenants exerçant

en contexte interculturel, comme nous le verrons dans la section 5.3 portant sur les aptitudes réflexives des TSS.

Par ailleurs, nous le constatons, pour la majorité des intervenantes, l'intervention en contexte culturel est semblable à celle réalisée en contexte culturellement plus homogène. Aux dires de plusieurs, les besoins de jeunes sont les mêmes, peu importe leurs origines ethnoculturelles. Nous sommes consciente que cette perspective présente plusieurs points positifs puisqu'elle vise à se distancer d'une lecture strictement interculturelle. Cette tendance soulève néanmoins des interrogations sur l'intervention auprès des jeunes issus de l'immigration. Au-delà de leur appartenance à la culture québécoise, ces jeunes possèdent en effet un héritage ethnoculturel et un parcours migratoire distincts. Ce point est rarement abordé par les TSS rencontrées. Cela laisse croire qu'à l'instar des pratiques d'autres membres du personnel scolaire, les intervenantes ont tendance à minimiser la complexité de la construction identitaire des jeunes issus de l'immigration (Cohen-Emerique, 2011; Holh et Normand, 1996; Camillieri, 1994).

Aussi, nous remarquons qu'en dépit des volontés d'instaurer un échange harmonieux et respectueux des différences interculturelles, les schèmes occidentaux se trouvent en trame de fond de la quasi-totalité des stratégies d'interventions développées par les TSS. Tel que nous avons vu dans la section 5.1 portant sur la synthèse des stratégies d'intervention, l'autonomie des personnes se présente comme l'un des principaux objectifs poursuivis par les TSS dans leur travail. Cela s'incarne plus particulièrement au niveau de l'attention portée à l'émancipation de soi, l'importance de consolider l'estime personnelle et la primauté des droits individuels sur les obligations familiales (Cohen-Emerique, 2011; Hoffman, 1996; Holh et Normand, 1996). La persistance des référents occidentaux s'observe également à d'autres niveaux. Par exemple, plusieurs interventions auprès des familles s'appuient sur une conception égalitaire des relations parents-enfants, les bénéfices de l'échange et de l'expression des émotions dans la négociation des relations familiales et interpersonnelles (Cohen-Emerique, 2011, Hoffman, 1996). Il est possible que cela soit dû à une méconnaissance chez les intervenantes d'autres modes de pensée et d'action, conjuguée au phénomène du *color-blindness* (Schofield, 2010; Moon *et al.*, 2009; Eckmann *et al.*, 2009;

Hoffman, 1996). Ainsi, par souci de ne pas culturaliser les problèmes vécus par les jeunes et leur familles, nous notons une tendance à nier les différences interculturelles. Si les intervenantes arrivent à éviter de réduire les problématiques auxquelles les individus sont confrontés à un tout « culturel », ces pratiques tendent malgré tout à perpétuer des stratégies à caractère ethnocentrique.

En somme, l'intervention en contexte interculturel est perçue comme une source intarissable d'apprentissage et d'enrichissement personnel aux yeux des TSS. Il reste que les propos des intervenantes illustrent l'équilibre précaire qui sous-tend la prise en compte des facteurs culturels, avec ce que cela implique comme risques d'essentialisme et d'ethnocentrisme (Eckmann *et al.*, 2009). Nous constatons également qu'il n'y a pas de vision claire au sujet de l'interculturalité et comment cette dimension doit être prise en compte concrètement dans le travail des TSS (Mc Andrew, 2010). Bien que certaines TSS aient souligné l'importance de tracer une ligne entre leurs valeurs et leur cadre professionnel, le travail en contexte interculturel s'appuie d'abord et avant tout sur des volontés et des points de vue personnels. À l'instar du travail social, la dimension interculturelle se présente ainsi comme un tout multiforme, changeant, voire diffus.

### 5.2.3 Les collaborations TSS/ familles : au cœur des relations interculturelles

Pour parler de l'interculturalité dans leur travail, les TSS se réfèrent souvent à l'intervention auprès des familles. L'extrait suivant met en exergue les difficultés que vit une TSS dans son suivi avec un jeune et ses parents :

[...] L'intervention revient souvent à la même chose, c'est d'essayer de ramener les parents à la réalité de qui est leur garçon, confronter un peu c'est quoi un ado normal, pis c'est normal qu'effectivement il oublie des affaires, ça fait partie de son développement, ça fait partie de qui il est aussi. Donc, de confronter la réalité aussi. De les confronter aussi par rapport à comment il fonctionne à l'école. De dire qu'il va bien, qu'il a des bonnes notes pour essayer de balancer ça un peu. La dernière fois qu'on s'est vu, la mère elle avait trouvé un condom à la maison et ça, ça l'avait causé beaucoup d'anxiété chez-elle. Donc on a beaucoup parlé de, ben c'est quoi un ado normal, pis que c'est important qu'on en parle à l'école de la sexualité. Mais pour eux, c'est un tabou, c'est comme mon dieu, parler de sexualité, c'est comme, ça va juste les encourager à avoir des relations sexuelles. Mais c'est ça, j'ai pas pu



vraiment percer ça. J'ai pas pu avoir accès un peu « Ah ok. Je comprends pourquoi vous le faites. » Non, c'est vraiment, « s'il était aux Philippines, on n'en parlerait pas, il n'y aurait pas de possibilité qu'il mette une fille enceinte.... Alors on revient toujours à ça, à les sensibiliser à l'impact de leurs paroles, à encourager leur fils, donc, ne serait-ce que dire une chose positive par jour à leur fils.»

Cet extrait illustre, à l'instar d'autres propos, que les TSS ont de la difficulté à instaurer un climat d'échange avec les familles. En dépit des intentions poursuivies par les professionnelles, l'intervention se solde souvent par la sollicitation du milieu familial à effectuer des changements et ce, sans réellement entamer de communication avec les parents. Ce constat résonne avec les enjeux que dégage Matta (2008, p.123) au sujet des collaborations TSS/familles.

Par ailleurs, les propos des intervenants confirment que la menace d'être accusée de non-assistance à une personne en danger pèse lourd sur les épaules de certaines intervenantes (Cohen-Emerique, 2011). Dans l'extrait suivant, une TSS parle de son intervention auprès des parents d'une adolescente, après que celle-ci ait affirmé à la direction que son père aller la tuer s'il apprenait qu'elle avait un copain. Nous voyons que face aux risques de compromission que courent les mineurs, les situations ne mènent pas facilement au dialogue:

Le directeur a dit 'je vais appeler (nom de la TS)'. Moi, j'étais dans une autre école mais là, vite urgence, j'arrive à l'école. On a tout expliqué la situation, on a fait venir le père [...] On lui a expliqué. Mon but c'était de dire 'regarde, je comprends la situation, je comprends que ça doit beaucoup vous fâcher, mais j'aimerais qu'on s'en repare, parce que vous comprenez que votre fille elle a peur puis on n'aimerait pas qu'il se passe rien de mal.' Le père dans ce cas là, il était gentil, fait qu'il a dit 'Ok. C'est correct, c'est correct, on s'en repare, je vais rien faire [...]'

Pour clore cet enjeu, soulignons que les propos des intervenantes confirment les points qui se dégagent des études de Vatz-Laaroussi *et al.*, (2005a) portant sur les enjeux des collaborations école/familles et l'importance de reconnaître plus activement les stratégies qui sont mises en œuvre par les parents pour soutenir la réussite de leurs enfants.



#### 5.2.4 La défense de droits et la perspective de justice et transformation sociales : à contre-courant des orientations ministérielles balisant le travail des TSS

Les données recueillies montrent que le travail des TSS s'inscrit dans une organisation lourde des services, ce qui corrobore avec le portrait présenté par Matta (2008). Les propos des intervenantes font plus particulièrement écho aux défis découlant du contexte de double appartenance ministérielle et de la rationalisation des coûts. Par exemple, des intervenantes doivent répartir leur semaine dans trois écoles relevant de trois commissions scolaires différentes. À d'autres moments, les TSS se penchent sur les écarts entre les orientations établies par le MSSS et des besoins identifiés dans les écoles. Dans l'extrait suivant, l'intervenante parle de l'initiative de l'école afrocentriste de Toronto:

Non, il n'y a pas ce genre d'initiative là. C'est sûr qu'on a qu'en même un bon bassin d'intervenants qui sont haïtiens, enseignants et autres. Arabophones aussi. Mais ça reste des initiatives individuelles et personnelles. C'est rien de réfléchi dans un contexte scolaire et ce n'est pas les priorités non plus. Tu vois ils vont parler d'intimidation. Tu sais, on nomme des thèmes par le négatif mais on ne parle pas d'inclusion. Ce n'est pas nécessairement mauvais mais parfois on pourrait parfois dénouer des choses d'une autre façon. Et dans mon travail, je ne réussis pas nécessairement à le faire non plus. Parce que un, je ne suis pas de l'école, deux parce qu'on est happé dans un système et notre quotidien [...] Au fond, on est pas très autonome, c'est comme les mandats même en CSSS ou autre, ça reste que si la priorité c'est le suicide ben... tu fais du sui... (rire), tu fais de la toxicomanie, tu fais de la... tu sais ce sont des mandats, pas des mauvais mandats mais ça reste que c'est pas nécessairement très centré sur le besoin de ce milieu là, à ce moment précis. Pis pour faire une action sur ce milieu là, à ce moment précis, ben ça prend que l'on dégage minimalement les gens pour... réfléchir et dire ok on fait ça. Puis, bon, des mandats du ministère, les coupures, les orientations, la santé publique, tout ça teinte, beaucoup, beaucoup plus qu'on pense en fait [...].

En écho aux limites présentées par Carignan (2010) au sujet de la perspective de la transformation sociale, les propos des répondantes confirment que la mise en application complexe de la justice et de la transformation sociales et le temps requis pour son actualisation se présentent comme des obstacles considérables dans le travail des TSS.

En somme, le contexte de travail qui sous-tend le travail social scolaire n'est pas propice à la mise sur pied de stratégies d'intervention visant la défense des droits. Malgré la bonne

volonté et les efforts déployés par les TSS afin d'incarner plus activement la valeur de justice sociale dans leur travail, elles n'ont pas les outils ni le temps nécessaires pour le faire.

Cette section nous a permis de tisser des liens entre les éléments présentés dans la problématique et le matériel recueilli. Nous notons qu'à l'instar des faits saillants présentés dans le chapitre I, le travail social scolaire est un champ de pratique complexe et que différents enjeux influencent les stratégies d'intervention développées en contexte interculturel. Au-delà de la perception positive que les TSS ont à l'égard de la dimension interculturelle, nous constatons qu'au quotidien, il n'est pas toujours facile pour les intervenantes d'actualiser les valeurs d'ouverture et du respect des différences. Nous approfondirons ce point dans la section suivante en faisant un retour à notre cadre conceptuel.

### 5.3 Retour au cadre conceptuel : les stratégies d'intervention analysées selon le prisme de la justice et de la transformation sociales

Pour nous permettre d'analyser les stratégies d'intervention des TSS sous le prisme de la justice et de la transformation sociales, nous nous pencherons sur les deux variables « phares » présentées au chapitre II soit : les rapports de pouvoir et la réflexivité en contexte interculturel. Cela nous conduira à examiner les stratégies d'intervention développées par les TSS selon les trois perspectives (assimilation, adaptation, justice/transformation sociales). Pour faciliter la lecture, nous présenterons un schéma modélisé de notre cadre conceptuel à la fin de ce chapitre.

#### 5.3.1 Les rapports de pouvoir dans l'intervention des TSS : un point occulté

Selon plusieurs TSS, comme la diversité ethnoculturelle est monnaie courante dans leurs écoles, elles estiment ne plus remarquer les différences interculturelles. En général, les propos relatés par les TSS se concentrent sur le particularisme des situations et l'unicité des individus. Même si la prise en compte des rapports de pouvoir soit cruciale dans l'intervention en contexte interculturel (Abdallah-Pretceille, 1985, cité dans Cohen-Emerique, 2000), il s'agit d'un point globalement occulté par les TSS.

Le milieu scolaire n'est pas neutre dans la mesure où il est régi par des normes et des règles visant à faire rayonner les valeurs de la société dominante et assurer la pérennité de l'institution. Ce point de vue, d'inspiration socio-critique, n'a pas été soulevé par les TSS. Elles ont rarement fait référence au curriculum culturel qui sous-tend l'école québécoise et à l'importance de développer des stratégies en lien avec des schèmes culturels non occidentaux. Lorsque ce fut le cas, les TSS se penchaient sur le rôle des enseignants. Très peu des propos portaient sur leurs propres stratégies d'intervention. Cela dit, les cas relatés par les intervenantes confirment l'existence de rapports de pouvoir dans leur travail, plus particulièrement dans l'intervention auprès des familles. Certains propos sont en effet ponctués de références au cadre légal québécois (notamment au niveau de la DPJ), à l'importance d'informer les familles des normes à suivre et des responsabilités que les parents doivent respecter exclusivement en lien avec les attentes de l'école et de la société québécoise.

Bref, les rapports de pouvoir qui sous-tendent l'intervention sont des points en marge des propos des TSS rencontrées. Cela fait écho aux constats de Parazelli (2009), Cohen-Emerique (2011), Potvin et McAndrew (2006, dans Thésée *et al.*, 2010, p.163) au sujet du peu d'attention porté aux facteurs systémiques et aux statuts majoritaires/minoritaires chez les travailleurs sociaux et les autres intervenants scolaires.

Lorsqu'elles ont donné leur avis au sujet des constats du rapport de la Commission des droits de la personne et de la jeunesse et la présence de pratiques discriminatoires à l'école (CDPJ, 2010), certaines TSS estimaient que la règle de la suspension après trois retards consécutifs était adéquate dans la mesure où elle touchait tous les élèves. Dans l'ensemble, leurs propos nous laissent croire que l'égalité (qui a comme corollaire le principe du même traitement pour tous) prévaut sur l'équité dans leurs interventions. Nous tenons à reprendre un extrait présenté dans le chapitre précédent et qui illustre cette tendance:

Je pense que l'école a les mêmes attentes face aux enfants immigrants que face aux enfants québécois, l'encadrement des parents, les conditions de vie, la nourriture, l'hygiène, la fréquentation scolaire, Donc, ça l'a une implication sur ma job à moi parce que dans une autre famille un jeune qui s'absente, un jeune qui est souvent en

retard, l'école me pousse dessus, malgré que ça soit une famille monoparentale, cinq enfants... [...] On a les mêmes attentes. On n'est pas plus permissif parce que c'est des familles immigrantes, on n'est pas plus permissif parce que c'est une mère monoparentale.

Cet extrait laisse croire que l'aménagement de pratiques différenciées est perçu comme un traitement préférentiel, plus permissif aux yeux de l'intervenante. Cela confirme que l'équité demeure une notion floue pour les TSS. Ces constats corroborent les écrits de Thésée et Carr (2007) sur l'équité en milieu scolaire.

Cela dit, certaines TSS mentionnent des initiatives qui illustrent comment peut s'incarner l'équité à l'école. Plus spécifiquement, des intervenantes identifient des stratégies employées dans leur milieu afin de pallier aux barrières qui freinent la réussite et la persévérance scolaires des jeunes issus de communautés noires. Par exemple, dans certaines écoles, au lieu d'opter pour l'expulsion des élèves ayant des problèmes d'absentéisme, le personnel scolaire a élaboré des sanctions comme la suspension temporaire des équipes sportives. Une TSS a également mis sur pied des ateliers de hip-hop sur l'heure du dîner pour favoriser l'intérêt des élèves envers l'école. Dans la mesure où ces pratiques dérogent du principe du même traitement pour tous et vise plutôt répondre aux besoins des jeunes issus de groupes minoritaires, nous estimons qu'elles se présentent comme des stratégies équitables.

Par ailleurs, certaines intervenantes ont exprimé leurs inquiétudes à propos de phénomènes d'exclusion plus larges se vivant au sein de leurs écoles et l'importance de faire des activités de sensibilisation (notamment sur l'homophobie et le sexisme). Certaines affirment faire un effort pour échanger et sensibiliser le personnel enseignant et questionner leurs préjugés.

En somme, bien qu'une confusion étymologique semble demeurer entre l'égalité et l'équité (Thésée et Carr, 2007, p.145), certaines intervenantes ont ainsi démontré comment pouvait s'actualiser l'équité en milieu scolaire.

### 5.3.2 La réflexivité en contexte interculturel: des défis qui s'observent à plusieurs niveaux

Comme mentionné plus tôt, les TSS ont une vision changeante, voire contradictoire, des relations interculturelles. Nous analyserons les propos des intervenantes en examinant de plus près les trois étapes de la rencontre interculturelle de Cohen-Emerique (2000, 2011) afin de mieux circonscrire leurs aptitudes réflexives.

Dans l'ensemble, les TSS estiment important d'appréhender la culture de façon dynamique et interactive afin d'éviter d'emprisonner les gens dans des images figées de leur culture d'origine et d'apprendre à « voir les choses selon différentes lunettes » en contexte interculturel. En dépit de leurs efforts, nous notons que les TSS, à l'instar de tout le monde, ne sont pas exemptes de préjugés. Bien que certaines intervenantes se soient montrées à l'affût de l'impact de leur cadre de référence (culturel et personnel), d'autres TSS ont de la difficulté à mettre en application la décentration et la découverte du schème de référence de l'autre (Cohen-Emerique, 2000, 2011).

Toutefois, c'est au niveau de la troisième étape de la rencontre interculturelle de Cohen-Emerique (2000, 2011) que nous observons les plus grands défis. Malgré la volonté de prendre en compte l'autre, nous notons que la dimension interculturelle se limite généralement à la compréhension des situations. Lorsqu'il est temps de négocier et de concilier les différences, les TSS ont tendance à préconiser une lecture en cohérence avec leurs valeurs et points de vue. Autrement dit, les données collectées confirment l'importance de cultiver les aptitudes réflexives des TSS afin qu'elles soient plus en mesure de cerner l'impact de leur biais et de leurs préjugés dans leurs interventions (Cohen-Emerique, 2000, 2011; Legault et Raché, 2008).

Soulignons néanmoins que certaines TSS réussissent à développer des stratégies d'intervention plus inclusives et garantantes d'un plus grand échange avec les jeunes et/ou leur famille. Par exemple, certaines TSS préconisent des logiques plus holistes avec les élèves issus de l'immigration et leur famille, prenant ainsi en compte l'importance, dans plusieurs cultures, des liens interpersonnels et familiaux. Dans l'extrait suivant, l'intervenante illustre

l'importance d'être attentive aux croyances et au sens qu'attribue une élève face à son mariage arrangé :

[...] Jauger c'est la phrase. Et ce que je vois c'est qu'il y a énormément d'amour dans le cadre des parents. Pour eux ç'est ça qu'il faut faire pour être bien. C'est vraiment, c'est pour ton bien, pour vrai (accentué par la voix). C'est pas : « Regarde, je vais te caser pis je vais avoir la paix ». C'est pas du tout... Ils y croient pour vrai. C'est ça, c'est ça qui peut faire la différence dans l'intervention.[...] Ce que j'essayais de faire, c'était de suivre son rythme. Si elle m'avait dit : « moi, je suis prête à tout, je pars, je m'en vais, est-ce que possible de me trouver un endroit où rester? Si elle m'avait dit ça, j'aurais pris les moyens pour ça. Mais elle ne m'a jamais dit ça [...] C'était comme de m'assurer qu'elle n'était pas ni en danger et que les choses se passaient minimalement comme elle était capable de les vivre. Tu sais, c'était plus ça. C'est de l'accompagner parce qu'évidemment que moi je ne pouvais rien y faire. Et que... j'étais qui moi pour dire que c'était une mauvaise chose pour son développement à elle qu'elle marie ce gars là? [...] C'est ça. C'est pas simple. J'étais plus dans l'accompagnement bien sûr.

D'autres mettent de l'avant l'importance de se remettre en question et d'innover :

[...] Avec les jeunes il faut être créatif. Moi, ce qui fait que j'aime mon travail, c'est que je reste pas toute la journée dans mon bureau puis je dis 'puis, c'est quoi ton problème?' tu sais il faut être créatif. Il faut trouver différents moyens, styles d'intervention. Ne pas avoir peur de sortir de son... comment on dirait, your box pour aller chercher les jeunes. Parce que les jeunes, ils ne sont pas statiques. Tu sais, comme je te dis, ça change, ça bouge, il faut trouver divers moyens, il y en a c'est le sport, d'autre c'est la danse, il y en a c'est la musique. Là, cette année, j'aurais aimé faire du slam [...].

Les propos des TSS confirment que l'apport incontestable de l'auto-réflexion, d'être à l'affût d'autres façons de penser et d'agir et de prendre en compte la part du relatif dans les normes qui balisent l'intervention (Cohen-Emerique (2000, 2011).

Pour clore cette troisième section, mentionnons que ce retour sur les deux variables « phares » (rapports de pouvoir et réflexivité en contexte interculturel) nous permet de constater que les stratégies d'intervention des TSS rencontrées se situent davantage dans une

perspective d'adaptation, souvent tirées vers la perspective d'assimilation. Cette tendance, qui dépasse largement les intentions des intervenantes, ne peut être dissociée des enjeux examinés antérieurement, ce qui nous ramène une fois de plus à Schnapper (2005) et aux liens étroits existant entre les stratégies d'intervention et le contexte dans lequel elles s'inscrivent.

Aussi, nous constatons que plusieurs tensions paradigmatiques sous-tendent leur travail et que les stratégies d'intervention d'une même TSS peuvent s'inscrire dans différentes perspectives, dépendamment des circonstances. De là l'importance d'appréhender les trois perspectives de façon dynamique.

#### 5.4 Schéma intégrateur : une version modélisée du cadre conceptuel

En guise de récapitulation, nous avons esquissé sur la page suivante une version modélisée de notre cadre conceptuel. Le schéma présente les faits saillants de l'analyse des résultats de notre recherche. Nous retrouvons les trois perspectives qui sous-tendent les stratégies d'intervention en contexte scolaire interculturel (assimilation, adaptation, justice/transformation sociales). Dans la colonne verticale située à l'extrême gauche, nous avons repris les deux variables « phares » de notre cadre conceptuel (rapports de pouvoir et réflexivité). Celles-ci sont déclinées dans le schéma en fonction des principaux constats qui se dégagent de notre analyse des données.

La troisième, quatrième et cinquième colonnes horizontales portent sur les trois grandes catégories des stratégies d'intervention présentées dans la section 5.1. Des exemples illustrent comment celles-ci s'actualisent selon chaque perspective.

Tableau 5.4: Schéma intégrateur: une version modélisée du cadre conceptuel

|                                                                                                                           | <b>Perspective d'assimilation (paradigme fonctionnaliste humaniste)</b>                                                                                      | <b>Perspective d'adaptation (paradigmes fonctionnaliste humaniste et interactionniste)</b>                                                                                                         | <b>Perspective de justice et de transformation sociales (paradigmes interactionniste et socio-critique)</b>                                                                                |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Rapports de pouvoir dans l'intervention des TSS</b>                                                                    | Color-blindness promu;                                                                                                                                       | Volonté de prendre en compte les différences individuelles / sociales mais sans aborder rapports de pouvoir.                                                                                       | Rapports majoritaires/minoritaires sont peu apparents dans un contexte scolaire à haute densité pluriethnique;                                                                             |
| <b>Égalité/Équité</b>                                                                                                     | Même traitement pour tous.                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                    | Confusion entre l'égalité et l'équité.                                                                                                                                                     |
| <b>Aptitudes réflexives des TSS -visions des différences interculturelles</b>                                             | Vision statique de la culture et saillance sur l'origine ethnoculturelle et religieuse;<br><br>Ethnocentrisme : modèle individualiste perçu comme universel. | Vision positive de la diversité ethnoculturelle;<br><br>Se décentrer pour comprendre ce que vit la personne.                                                                                       | Accent de mise sur l'apprentissage mutuel et l'harmonie pour la transformation sociale.                                                                                                    |
| <b>Stratégies visant la négociation (pour dénouer des tensions identitaires, intergénérationnelles, interculturelles)</b> | Encourager l'affirmation de soi;<br><br>Conception égalitaire de la dynamique familiale.                                                                     | Essayer de mieux comprendre les situations vécues par les gens (génogramme, questions sur pays d'origine);<br><br>Promotion des fondations ethnoculturelles de chacun via des activités scolaires. | Préconiser des logiques communautaires pour négocier des conflits interculturels et identitaires;<br><br>Soutenir l'autorité parentale dans la médiation des conflits intergénérationnels. |



|                                                    |                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                       |
|----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Stratégies visant l'autonomie des personnes</b> | Renforcer l'estime des jeunes et des parents;<br><br>Primauté de l'individu sur ses liens et obligations familiales.             | Échanger avec les gens pour trouver des solutions qui leur conviennent tout en les sensibilisant au contexte québécois.                                                                           | Collectiviser les expériences par la tenue d'activités répondant aux besoins des jeunes et des parents issus de groupes minoritaires. |
| <b>Stratégies d'éducation /sensibilisation</b>     | Rappeler le cadre québécois (lois, normes, attentes envers les individus);<br><br>Solliciter la famille à faire des changements. | Pallier au manque d'information des parents au sujet de l'école québécoise;<br><br>Échanger avec les parents au sujet de leurs perceptions des services sociaux et clarifier les méconnaissances. | Organiser des ateliers de sensibilisation / éducation sur des sujets identifiés par les jeunes.                                       |

### 5.5 Pistes d'interrogation et de recherche

Tout au long de cette maîtrise, j'ai travaillé à titre d'adjointe de recherche sur deux projets portant sur la persévérance et la réussite scolaires des jeunes issus de l'immigration (Toussaint *et al.*, 2007; Mc Andrew *et al.*, 2010). En parallèle, j'ai élaboré et animé deux formations continues sur l'équité et les pratiques organisationnelles à Jeunesse Canada Monde et le YMCA du Grand Toronto. J'ai également présenté les faits saillants de ma recherche dans le séminaire de maîtrise « TS7160 Transformation sociales et enjeux interethniques » et dans le cadre du Colloque du RUFUTS intitulé « La pratique réflexive en soutien ou en tension avec le référentiel de compétences » et tenu lors du congrès de l'ACFAS en mai 2011. Enfin, j'ai fait une communication orale sur la collaboration entre l'univers de la recherche et le milieu scolaire lors du Congrès de l'ARIC (Association pour la recherche interculturelle) en juin 2011. Ces différents rôles (étudiante-chercheuse, adjointe de recherche, formatrice) m'ont permis de faire des ponts entre les résultats de recherche, les milieux de pratique et mon objet d'étude. J'ai ainsi pu dégager certaines pistes d'intervention et de recherche en lien avec les stratégies d'intervention en contexte scolaire interculturel sous le prisme de la justice et la transformation sociales. Aussi, les pistes qui suivent sont

inspirées certes de la présente recherche mais aussi de la complémentarité de tous les rôles que j'ai assumés.

### 5.5.1 Au plan de la recherche

Afin de demeurer en continuité avec les sections précédentes, les pistes qui suivent font écho aux quatre grands enjeux qui influencent l'intervention des TSS exerçant en contexte interculturel. Ces recommandations sont divisées en deux volets : les pistes liées à l'avancée des connaissances et celles liées aux objectifs de recherche et à la composition des équipes scientifiques.

#### 5.5.1.1 Pistes liées à l'avancée des connaissances

a) Pour donner plus de contrastes: faire des études dans des contextes scolaires différents :

Nous avons vu que le travail social scolaire était tributaire du contexte dans lequel il s'inscrivait. Aussi, à plusieurs reprises, les TSS nous ont mentionné qu'il était difficile de distinguer la spécificité de l'intervention en contexte interculturel compte tenu de la haute densité ethnoculturelle de leur milieu de pratique. Il y aurait donc intérêt à étendre cette recherche à d'autres TSS exerçant dans des écoles présentant des densités pluriethniques variables. Dans la foulée des efforts de régionalisation de plus en plus marqués dans certaines villes (Sherbrooke, Victoriaville, Trois-Rivières), plusieurs écoles situées à l'extérieur de la région métropolitaine de Montréal voient une plus grande diversité ethnoculturelle au sein de leur clientèle scolaire. À ce titre, il pourrait être pertinent de mener des études comparées entre les écoles de Montréal et en région et d'examiner les stratégies d'intervention des TSS.

b) Élargir l'échantillon à d'autres acteurs du milieu scolaire : donner la parole aux parents :

À l'instar de plusieurs recherches, notre étude démontre que les relations écoles/familles présentent des défis considérables et ce, tant du côté des TSS que des parents. Il serait pertinent d'aller chercher le point de vue des parents pour tenter d'identifier des moyens visant à rapprocher le milieu scolaire des familles. Cette piste nous semble particulièrement clé compte tenu des nombreux défis qui se dégagent des entrevues au sujet des relations TSS/familles en contexte interculturel.

#### 5.5.1.2 Pistes qui touchent aux objectifs de recherche et à la composition des équipes scientifiques

##### a) Miser sur la recherche partenariale pour cultiver la réflexivité des praticiens :

Mon expérience d'adjointe m'a permis de constater les bienfaits des collaborations entre les équipes de recherche et le milieu scolaire. Pour plusieurs personnes impliquées dans la recherche « persévérance », le fait de travailler étroitement avec des membres d'une équipe scientifique a suscité des échanges riches en apprentissages et en remises en question. L'équipe de recherche a ainsi joué un rôle de levier pour stimuler les aptitudes réflexives des praticiens, souvent trop à la course pour le faire de manière autonome. Ces constats résonnent avec les enjeux que vivent les TSS rencontrées dans le cadre de la présente recherche. À maintes reprises, elles ont mentionné manquer de temps et de soutien pour réfléchir sur leur travail. Encourager les recherches partenariales, faire l'alliance avec les besoins des milieux de pratique nous semblent ainsi des avenues à considérer pour cultiver la réflexivité chez les intervenants.

##### b) Encourager la mixité ethnoculturelle au sein des équipes de recherche :

Nous sommes consciente que la proximité culturelle existant entre des personnes de même origine ethnoculturelle n'est pas nécessairement un gage de plus grande compréhension mutuelle. Les recherches portant sur l'interculturalité ne sont pas *de facto* plus probantes lorsque menées par du personnel de recherche issu de l'immigration. Comme les TSS interrogées l'ont mentionné, le fait d'être issu de l'immigration ne favorise pas systématiquement l'intervention en contexte interculturel.

Tout en étant attentive de ne pas glisser dans une perspective essentialisante, nous croyons que la mixité ethnoculturelle au sein des membres des équipes de recherche présente une richesse inestimable. En plus de favoriser la diversité des points de vue et l'échange, elle peut stimuler le développement d'attitudes interculturelles. La diversité ethnoculturelle devrait également être promue lors du recrutement des personnes interviewées dans le cadre de recherches.

### 5.5.2 Au plan de l'intervention

À l'instar des pistes en vue de recherches subséquentes, les recommandations suivantes sont liées aux enjeux qui influencent l'intervention des TSS exerçant en contexte interculturel. Elles sont divisées en deux volets : les pistes liées à l'intervention proprement dite et celles liées à la formation des futurs travailleurs sociaux.

#### 5.5.2.1 Pistes liées à l'intervention proprement dite

##### a) Faire preuve de créativité:

Les données confirment que des marges de manœuvre existent dans le travail des TSS. Tel que mentionné antérieurement, malgré le poids des contraintes, les professionnelles ont illustré comment elles pouvaient innover et tirer profit de leur position pour développer des stratégies garantes d'une plus grande justice et transformation sociales. Cela résonne avec la perspective de Soulet (2004) et de Shön (1994) qui estiment que c'est en prenant avantage de l'incertitude que les travailleurs sociaux peuvent « [...] tirer leur épingle du jeu. » (Shön, 1994). Cela nous semble important compte tenu de l'incertitude souvent vécue en contexte interculturel. Dans le travail quotidien, nous encourageons les TSS à faire preuve de spontanéité et de créativité pour naviguer à travers différentes contraintes et ambiguïtés.

##### b) Aménager des espaces pour cultiver les aptitudes réflexives : l'importance de collectiviser l'apprentissage :

Parmi les éléments qui se dégagent de cette recherche, nous avons mentionné l'importance de cultiver la réflexivité chez les intervenants. Entre les lignes des histoires que les TSS nous ont racontées, nous remarquons la complexité des situations auxquelles elles sont confrontées et le peu de soutien qui leur est offert pour prendre du recul sur leur travail. Aussi, plusieurs intervenantes nous ont mentionné apprécier les réflexions suscitées par l'entretien. Dans son tout dernier livre, Cohen-Emerique (2011, p. 396) fait valoir la pertinence de créer des espaces d'échange entre professionnels, d'aménager des modalités de supervision pour aborder les enjeux sous-jacents à l'intervention et d'offrir des formations touchant à l'interculturalité pour favoriser une meilleure négociation et médiation interculturelles. Cela fait écho à la perspective de Racine (2000) au sujet du modèle du praticien réflexif et de l'importance du collectif. Selon Racine, les intervenants apprennent en grande partie par

l'échange entre pairs. Les discussions entre collègues permettent de faire émerger différents points de vue, de prendre du recul sur la pratique et d'être plus à l'affût des biais personnels. Une des principales fonctions du collectif serait donc de « réguler la subjectivité » (*Ibid.*, 2000, p.75) des intervenants. Aussi, il nous semble important d'offrir des espaces collectifs de réflexion pour soutenir les TSS exerçant en contexte interculturel. Cela nous paraît d'autant plus pertinent puisque plusieurs intervenantes nous ont exprimé se sentir seules dans leur travail.

#### 5.5.2.2 Pistes liées à la formation des futures intervenants

##### a) Sensibiliser les intervenants aux effets négatifs du *color-blindness* :

Le phénomène du *color-blindness*, un dénominateur commun qui se dégage des propos des intervenantes nous interpelle. Cette conception des relations interculturelles est également partagée par des nombreux professionnels rencontrés lors de nos formations et projets de recherche. L'occultation des facteurs socioculturels et de l'incidence des rapports de pouvoir dans l'intervention en contexte interculturel nous semble conséquemment un point crucial à aborder avec les futurs travailleurs sociaux. La formation devrait à cet effet s'inspirer davantage des fondements du modèle de l'éducation des adultes (Tusking et Barton, 2003). Pour maximiser l'apprentissage, les tenants de ce modèle encouragent la réflexion à partir d'expériences vécues dans la pratique. Plus spécifiquement, il pourrait être utile d'approfondir l'analyse des différentes tensions paradigmatiques qui traversent l'intervention en contexte interculturel à partir de situations tirées du terrain.

##### b) Consolider les aptitudes de médiation/négociation des TSS lors de l'intervention auprès des familles:

Comme mentionné dans les pistes touchant les recherches futures, les relations TSS/familles sont une dimension clé à examiner de plus près compte des défis qui l'entourent. Aussi, puisque l'intervention auprès des familles se présente comme l'une des principales caractéristiques du travail social scolaire, il nous semble capital de consolider les aptitudes de médiation et de négociation des TSS. À l'instar des constats de Matta (2008) et de Vatz-Laaroussi *et al.*, (2005a), les propos des intervenantes rencontrées soulèvent des questionnements au sujet de l'intervention et des risques de normalisation sociale. Nous

pensons qu'il serait donc pertinent que les TSS se penchent plus attentivement sur les perspectives d'assimilation, d'adaptation, de justice / de transformation sociales qui sous-tendent leurs interventions auprès des familles.

## Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons vu les grandes stratégies d'intervention développées par les TSS de même que les principaux enjeux qui façonnent leur travail. Nous avons également examiné leurs stratégies d'intervention sous le prisme de la justice et de la transformation sociales. À la lumière des différents enjeux qui influencent l'intervention des TSS, des pistes pour la recherche et l'intervention ont été présentées.

## CONCLUSION

Dans cette conclusion, nous résumerons les faits saillants de notre recherche.

Cette étude nous a permis d'explorer la richesse et la complexité du travail social scolaire en contexte interculturel. Les propos des TSS rencontrées démontrent qu'il s'agit d'une pratique contextualisée et qui peut difficilement être généralisée d'un professionnel ou d'une école à l'autre. La culture de l'administration scolaire, les orientations du CLSC/CSSS, la personnalité des intervenants, le milieu scolaire ont une influence capitale sur le travail du TSS. Néanmoins, au-delà de la diversité de leurs expériences et de leurs perspectives, nous avons dégagé certaines convergences.

Trois grandes stratégies d'intervention sont mises en oeuvre par les TSS rencontrées. Les stratégies visant la médiation et la négociation sont généralement utilisées auprès des familles et ce, plus particulièrement lorsqu'elles vivent des conflits intergénérationnels, interculturels ou identitaires. Cela dit, la médiation et la négociation n'est pas sans susciter des défis pour les TSS, comme nous le verrons plus loin.

Par ailleurs, les données montrent que les stratégies visant l'autonomie des gens sont fréquemment utilisées par les TSS. Ces stratégies incarnent les valeurs des intervenantes et plus précisément l'importance qu'elles accordent au respect des choix individuels et à l'indépendance. Ces valeurs, des référents occidentaux, se retrouvent en trame de fond de la quasi-totalité de leurs interventions.

Enfin, les TSS ont également recours à des stratégies d'éducation ou de sensibilisation. Celles-ci sont plus particulièrement employées auprès des parents afin de revoir les attentes de l'école à l'égard des familles.

L'analyse des données met en évidence quatre enjeux qui influencent l'intervention des TSS en contexte interculturel. En premier lieu, nous notons que le travail social scolaire est un champ jalonné de tensions en ce qui concerne la définition des mandats (écarts entre les cadres officiels et le terrain), la multiplicité des rôles et la surcharge. Souvent présenté comme un service d'intervention à court terme pour évaluer les situations et orienter les individus vers les ressources les plus adéquates, le travail social scolaire ressemble plutôt à un service d'intervention à moyen ou à long terme pour les personnes qui ne feraient pas de démarches autrement. Dans ce contexte, les TSS semblent manquer de ressources (temps, outils, supervision, formation, etc.) pour pouvoir répondre aux besoins des jeunes et de leur famille. En contexte interculturel, le manque de temps est une limite qui pèse particulièrement lourd sur les intervenantes.

De plus, bien que perçue de façon positive par les TSS, l'intervention interculturelle suscite plusieurs défis. Les données démontrent qu'il est difficile de trouver un équilibre entre la prise en compte ou non des facteurs culturels (Eckmann *et al.*, 2009). Dans une volonté de prendre en compte l'unicité des individus et éviter de glisser dans une perspective culturaliste, nous constatons que les TSS ont tendance à minimiser les différences interculturelles. Ainsi, aux dires des TSS, l'intervention en contexte interculturel s'apparente de très près à celle réalisée en contexte culturellement plus homogène. En évitant d'enfermer les individus dans leurs appartenances ethnoculturelles, cette tendance présente des avantages (plus garante d'une intervention individualisée et répondant aux besoins spécifiques des personnes). Toutefois, la minimisation des différences interculturelles peut également se présenter comme un frein à la justice et la transformation sociales. À l'instar du phénomène du *colorblindness* (Schofield, 2010; Moon *et al.*, 2009; Hoffman, 1996), cette tendance peut perpétuer des pratiques ethnocentriques.

Le troisième enjeu se situe au cœur des relations interculturelles et touche aux collaborations TSS/familles. Ces relations donnent lieu à différentes tensions. Malgré les bonnes intentions des professionnelles, le contexte qui entoure leur pratique n'est pas nécessairement propice à l'instauration de dynamiques d'échanges avec les familles. Dans les faits, nous observons



ainsi une tendance à travailler « sur » et non pas « avec » les familles, ce qui résonne avec l'étude de Matta (2008).

Aussi, dans ce contexte, la justice et la transformation sociales se situent à contre-courant des orientations ministérielles entourant le travail des TSS. Malgré le bon vouloir des intervenantes, le cadre de travail ne permet que très partiellement d'actualiser cette perspective au quotidien.

Dans notre cadre conceptuel, deux variables clés nous ont aidé à baliser l'analyse des données : les rapports de pouvoir et la réflexivité en contexte interculturel. À l'instar de plusieurs recherches portant l'intervention sociale (Racine, 1988, cité dans Deslauriers et Hurtubise, 1997, p.156; Parazelli, 2009; Blanc, 2009), les rapports de pouvoir demeurent un point globalement occulté par les TSS. Peu d'attention est portée aux facteurs systémiques; l'intervention se centre principalement sur le particularisme des personnes et des situations. Éminemment humaniste, leur perspective tend à faire fi des structures socio-structurelles et comment celles-ci façonnent l'expérience des jeunes issus de l'immigration. Au niveau de la réflexivité, on note que les trois étapes de la rencontre interculturelle développées par Cohen-Emerique (2000, 2011) donnent lieu à plusieurs défis. Les données confirment l'apport crucial de l'auto-réflexion dans l'intervention en contexte interculturel et l'importance de soutenir davantage les intervenants dans le développement d'aptitudes réflexives.

Enfin, le retour au cadre conceptuel nous a permis de démontrer que les stratégies d'intervention des TSS s'inscrivent principalement dans la perspective d'adaptation, souvent tirée vers la perspective d'assimilation. Ces constats, qui dépassent largement l'intention des TSS rencontrées, ne peuvent être dissociés des enjeux présentés antérieurement.

À l'issue de cette recherche, soulignons une fois de plus la perception favorable que les TSS ont des relations interculturelles dans leur travail. Dans la majorité des entrevues, les TSS ont mentionné avoir voulu délibérément travailler en milieu pluriethnique, perçu comme une source inestimable d'apprentissages. Dans ce contexte, il nous semble fondamental de

soutenir les TSS en les aidant à actualiser la perspective de justice et de transformation sociales qui leur tient à cœur.

## APPENDICE A

### GRILLE D'ENTRETIEN<sup>12</sup>

| Axes d'interrogation                                                                                                                                                                                                                                 | Sous-questions                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>AXE 1 – Qu'est-ce que le TSS?</b><br/>           Pour mieux comprendre le contexte de travail, les conditions et les rôles des TSS.</p> <p>20 minutes maximum</p>                                                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Votre nom? Depuis combien de temps travaillez-vous à l'école? Étiez-vous TS avant? Si oui, dans quel champ de pratique? Depuis combien de temps êtes-vous TS?</li> <li>▪ Quelle est votre formation?</li> <li>▪ Travaillez-vous à temps plein? Devez-vous partager votre temps dans différentes écoles? Si oui, lesquelles?</li> <li>▪ Pouvez-vous nous raconter votre journée de travail d'hier et ou journée de travail de la semaine dernière?</li> <li>▪ Quelles étaient vos priorités?</li> <li>▪ Est-ce que cette journée est représentative de votre travail et vos principaux mandats?</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <p><b>AXE 2- Comment décrire votre travail en contexte interculturel?</b><br/>           Mieux comprendre la nature de votre travail en contexte interculturel à l'école.</p> <p>Situations vécues.</p> <p>Les <u>enjeux qui influencent</u> les</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vous travaillez dans une école où plusieurs élèves sont issus de l'immigration. Quelles sont selon vous les particularités de ce contexte de pratique? Est-ce c'est la même chose que le fait de travailler dans un contexte plus culturellement homogène?</li> <li>▪ Pouvez-vous nous partager un cas particulier où vous êtes intervenu où les relations interculturelles étaient présentes?</li> <li>▪ Comment êtes-vous intervenu?</li> <li>▪ Pouvez-vous nous raconter une intervention qui impliquait la famille d'un élève issu de l'immigration et de minorité visible? Comment avez-vous travaillé auprès de la famille?</li> <li>▪ Parmi les éléments mentionnés par les autres TSS, je remarque la question de la biculturalité, les conflits qui peuvent naître chez les jeunes entre la culture véhiculée à la maison et à l'école. Est-ce une problématique qui touche plusieurs jeunes que vous rencontrez? Comment intervenez-vous auprès des jeunes et des parents?</li> <li>▪ Toujours en partant de situation où les relations interculturelles étaient présentes, pouvez-vous me raconter une situation où</li> </ul> |

<sup>12</sup> Tel que mentionné antérieurement, la grille d'entretien a été modifiée tout au long du projet « persévérance » et du présent projet de recherche. Cette grille a donc été utilisée de façon très flexible et des questions ont été posées seulement pour alimenter les propos des interviewées.

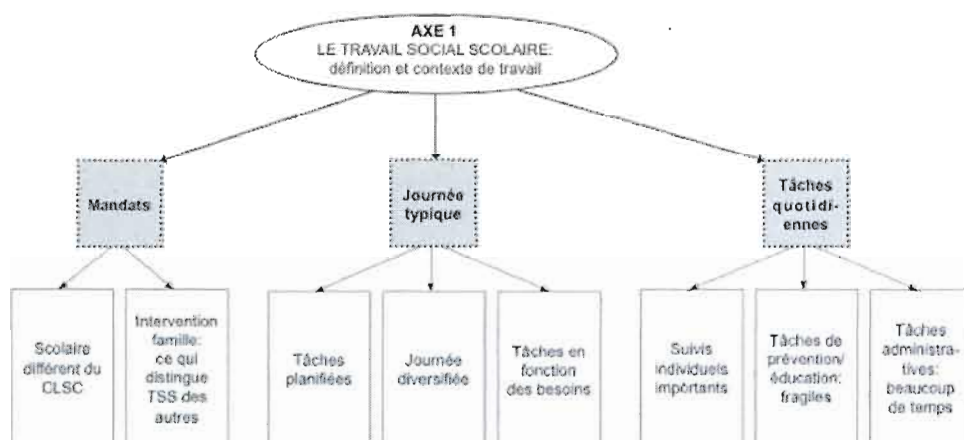
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>stratégies d'intervention utilisées en contexte interculturel</p> <p>30 minutes maximum</p>                                                                                                                                                                                                                                                                            | <p>vous êtes particulièrement fière de votre travail?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ À l'inverse, une intervention qui après coup vous a semblé inadéquate ou à améliorer?</li> <li>▪ Quels sont les principaux défis qui influencent votre travail en contexte interculturel? Un exemple?</li> <li>▪ Qu'est-ce qui aide vos interventions?</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <p><b>AXE 3 : Comment percevez-vous votre rôle en matière de défense de droits, lutte contre la discrimination à l'école?</b></p> <p>Perception à propos de la discrimination</p> <p>Mandat des TSS en matière de défense des droits, lutte contre la discrimination à l'école</p> <p>30 minutes maximum</p> <p><b>Questions de relance</b></p> <p>10 minutes maximum</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mai 2010 rapport de la Commission des droits de la personne et de la jeunesse publiait un rapport sur le profilage racial au Québec. On mentionne que le profilage racial s'observe dans différents milieux dont l'école. Avec vous remarqué des situations discriminatoires à l'école où vous intervenez?</li> <li>▪ La littérature américaine portant sur le TSS mentionne que l'un des mandats des TSS est de lutter contre la discrimination et le racisme qui se vivent à l'école comme dans la société en général. Que pensez-vous de ce mandat et de son importance dans votre travail à l'école?</li> <li>▪ Que pensez-vous de l'ouverture, en septembre 2009, de l'école afrocentriste à Toronto (voir texte page suivante)?</li> <li>▪ Selon l'article, cette initiative vise à pallier à un manque du milieu scolaire torontois à l'endroit des élèves noirs. Pensez-vous que ce genre de choses pourrait arriver à votre école? Est-ce qu'on répond aux besoins des jeunes issus de l'immigration, particulièrement ceux des minorités visibles ici?</li> <li>▪ Concrètement dans vos interventions, comment soutenez-vous la réussite scolaire et sociale de ces jeunes? Quels sont vos principaux défis? Quelles sont vos forces?</li> <li>▪ Sans vous soucier des considérations budgétaires, qu'est-ce qui pourrait aider les TSS à faire leur travail?</li> <li>▪ Quels conseils donneriez-vous à un TSS qui commencerait à travailler à l'école?</li> <li>▪ Que garder de votre formation en travail social dans votre travail à l'école? Trouvez-vous que celle-ci vous a bien préparée au travail que vous avez à faire à l'école?</li> <li>▪ Avez-vous des choses à ajouter avant de clore cette entrevue?</li> <li>▪ Puis-je savoir d'où vous êtes originaire? Quelles sont vos origines ethnoculturelles?</li> </ul> |

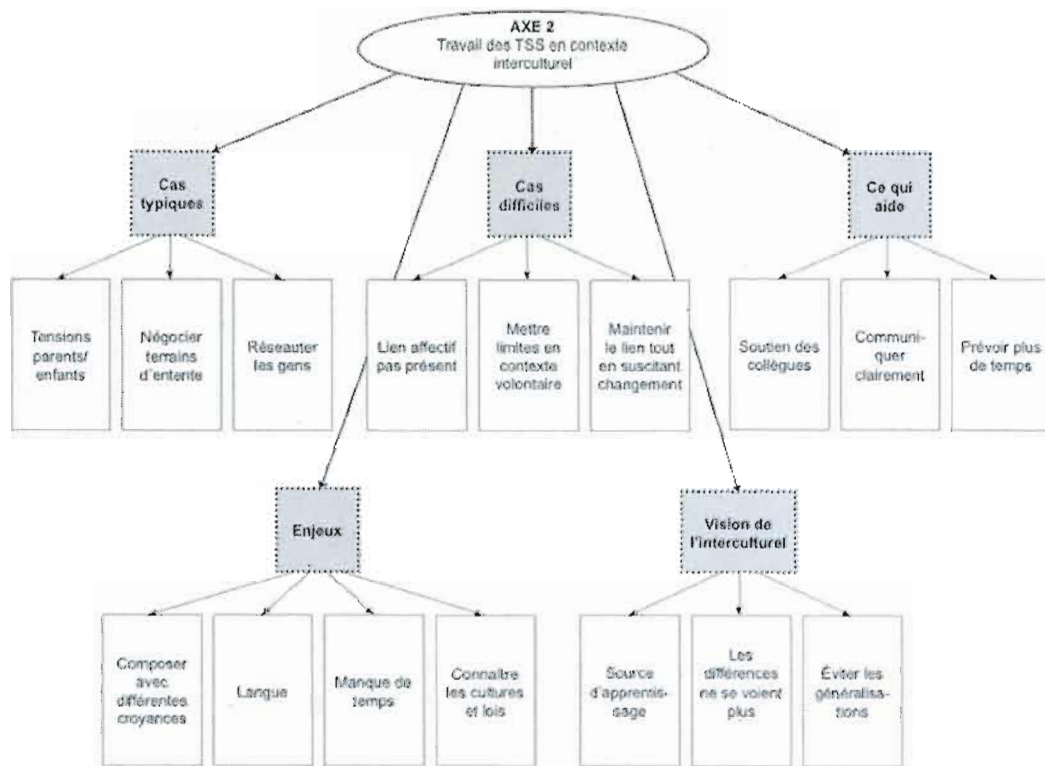
## APPENDICE B

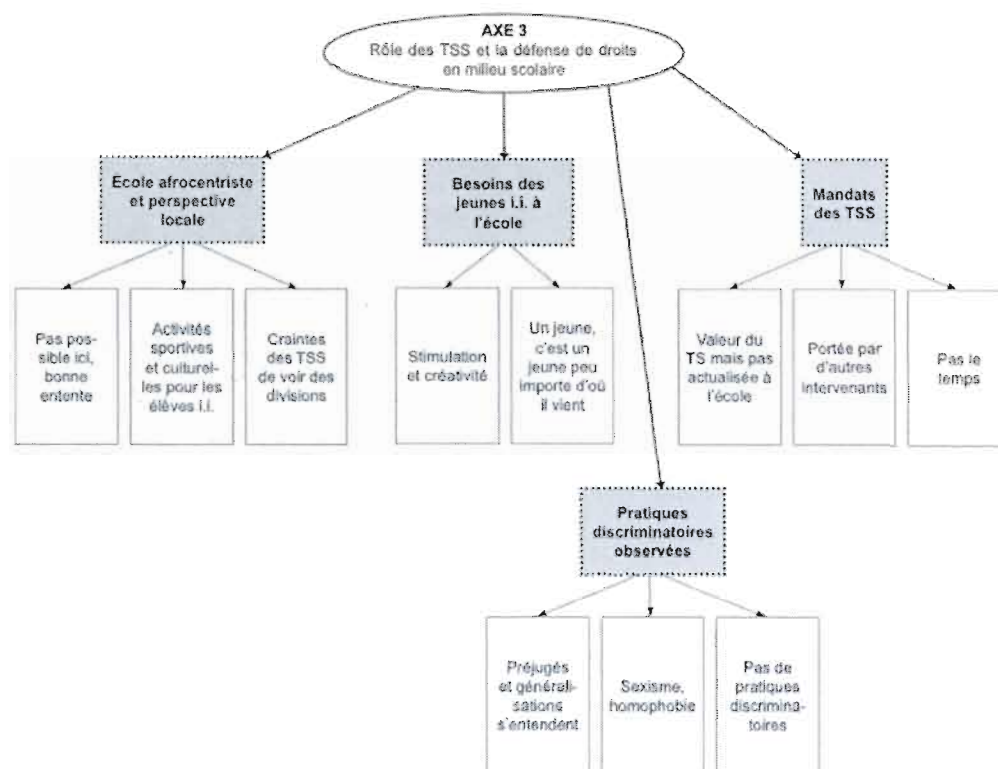
### VERSION DE LA DÉMARCHE DE THÉMATISATION

Illustration d'une version de la démarche de thématisation sur le logiciel N-VIVO

en date du 23 février 2011







## APPENDICE C

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Les pratiques des travailleurs sociaux scolaires exerçant en contexte interculturel

Rachel Benoît  
Étudiante à la maîtrise en travail social  
École de travail social  
Université du Québec à Montréal

**But général du projet :** Mon projet vise à mieux comprendre le travail des travailleurs sociaux scolaires exerçant en contexte interculturel. Ce projet s'inscrit dans une recherche subventionnée et soumise à un comité éthique (*La persévérance et la réussite scolaires de jeunes dans les milieux où immigration et défavorisation se conjuguent : soutien au milieu scolaire et aux parents dans le développement d'interventions pédagogiques et sociales adaptées*. (Directeur principal Toussaint, P., Subvention du MELS (2008-2012), numéro du certificat éthique : Toup01)).

**Procédure :** Votre participation consiste en une entrevue individuelle au cours de laquelle il vous sera demandé de raconter votre travail dans l'école. Cette entrevue sera enregistrée avec votre permission et durera environ 1 h30. Vos propos resteront anonymes lors de l'analyse et de la diffusion des résultats.

**Avantages et risques :** Vous êtes libre de ne pas répondre à des questions, si jamais vous vous sentiez inconfortable. Dans le cas échéant, vous n'aurez pas à justifier les raisons de votre inconfort et nous passerons à la question suivante.

**Confidentialité :** Les renseignements recueillis lors de l'entrevue sont confidentiels et seules ma directrice de recherche et moi aurons accès à votre enregistrement et à sa transcription. Le matériel de recherche ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés sous clé à mon bureau. Ceux-ci seront détruits dès le dépôt final de mon mémoire.

**Participation volontaire:** Votre participation à ce projet est volontaire, sans contrainte ou pression extérieure. Vous pourrez par ailleurs vous retirer à tout moment de l'entrevue si vous le désirez et ce, sans avoir à préciser les raisons de votre désistement. En participant à cette recherche, vous acceptez que j'utilise ultérieurement (articles, conférences et



communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement.

**Compensation financière :** Il n'y a aucune compensation financière liée à votre participation.

Si jamais vous vouliez plus amples informations sur ce projet de recherche et vos droits, vous pouvez contacter la directrice de recherche, Mme Lilyane Rachédi au (514) 987-3000 poste 7050. Votre collaboration est essentielle à la réalisation de mon projet et à la réussite de ce mémoire. Je vous remercie sincèrement de votre coopération.

**Signatures :**

Je \_\_\_\_\_ reconnais avoir lu le présent formulaire et consens à participer à ce projet de recherche. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la responsable du projet.

Signature de la personne interviewée : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Noms (Lettres moulées) et coordonnées : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Je m'engage à respecter toutes les conditions citées et je vérifie avoir répondu aux questions en lien avec mon projet de recherche ou avec le présent formulaire.

Signature de l'étudiante-chercheuse \_\_\_\_\_

Veuillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche et remettez le second à l'interviewer.

## APPENDICE D

### CERTIFICAT ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE PORTANT SUR LA PERSÉVÉRANCE



No. TOUP01

#### Conformité à l'éthique en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains

Le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a examiné le protocole de recherche suivant :

Responsable(s) du projet : Pierre Toussaint

Unité : Éducation et pédagogie

Titre du projet : *«La persévérance et la réussite scolaires de jeunes dans les milieux où immigration et défavorisation se conjuguent : soutien au milieu scolaire et aux parents dans le développement d'interventions pédagogiques et sociales adaptées»*

Étudiant (s) réalisant leurs projets de mémoire ou de thèse dans le cadre du présent projet ou programme :

Ce protocole de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le «Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM».

Le projet est jugé recevable au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains.

Le présent certificat est valide pour la durée du projet.

#### Membres du Comité

Marc Bélanger, Directeur, Département de kinanthropologie  
Henriette Bilodeau, Professeure, Département Organisation et ressources humaines  
René Binette, Directeur, Écomusée du fier monde, Représentant de la collectivité  
Shahira Fawzi, Enseignante retraitée de la CSDM, Représentante de la collectivité  
Joseph Josy Lévy, Professeur, Département de sexologie et Institut Santé et Société  
Francine M. Mayer, Professeure, Département des sciences biologiques  
Christian Saint-Germain, Professeur, Département de philosophie  
Jocelyne Thériault, Professeure, Département de sexologie

11 janvier 2008

Date

Joseph Josy Lévy  
Président

UQAM

## APPENDICE E

### OUTIL POUR LES ENTREVUES

#### Veille de rentrée à l'école afrocentriste<sup>13</sup>

La toute première école afrocentriste de Toronto accueillera ses premiers élèves mardi. Quatre-vingt-cinq élèves sont inscrits à cette école qui met l'accent sur la culture des Noirs à travers l'enseignement. L'objectif du nouveau programme est de réduire le taux de décrochage très élevé chez les adolescents noirs. La directrice de l'établissement, Thando Hyman-Aman, insiste sur le fait que les cours respectent le programme scolaire de l'Ontario. Ce qui rend son école différente, ce sont les ressources culturelles utilisées pour enseigner [...]

Les murs intérieurs de l'école sont ornés de tableaux d'artistes afro-canadiens et de photos de dirigeants noirs, comme Michael Jean et Nelson Mandela. La création de l'école a suscité de vifs débats. Le vote du conseil public anglais de Toronto pour approuver son ouverture a été serré.

La mère de famille Amma Ofori-McRae a inscrit sa fille à l'école afrocentriste jugeant qu'elle sera plus enthousiaste en classe si elle en apprend davantage sur ses racines. Mais elle admet que ses voisins n'ont pas voulu y inscrire leurs enfants par crainte qu'ils soient ostracisés. La directrice Hyman-Aman répond que les élèves utiliseront le même terrain de jeux que ceux de l'école publique adjacente.

---

<sup>13</sup> Radio-Canada, mise en jour le vendredi 4 septembre 2009.  
[www.radio-canada.ca/regions/ontario/2009/09/04/002-rentree-afrocentriste.shtml](http://www.radio-canada.ca/regions/ontario/2009/09/04/002-rentree-afrocentriste.shtml), consulté le 29 septembre 2010.

## BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE

Abdallah Pretceille, M. 1985. *Pédagogie interculturelle : bilan et perspectives, l'Interculturel en éducation et en sciences humaines*. vol. 1. Toulouse : Presse de l'Université de Toulouse le Mirail.

Anadon, M. 2005. « La recherche dite qualitative : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents », *Recherche qualitative*, Hors-série no 3, p. 28-43.

Armaline, W.D. et Farber, K.S. 1995. « Developing social and cultural foundations from a multicultural perspective ». In *Developing Multicultural Teacher Education Curricula*, sous la dir. de J. M. Larkin et C.E. Sleeter. pp.45-63. New York : State University of New York Press.

Association canadienne des travailleurs sociaux. 2005. *Code de déontologie 2005*. Ottawa. 16 pages.

Association canadienne de la formation en travail social. 2011. *Normes d'agrément révisées de l'ACFTS*. [http://www.casweacfts.ca/fr/Quoi\\_de\\_neuf\\_46/items/4.html](http://www.casweacfts.ca/fr/Quoi_de_neuf_46/items/4.html), consulté le 10 juin 2011.

Battaglini, A. avec la collaboration de Désy, M., Dorval, D., Poirier, L., Fournier, M., Camiran, H., Fecteau, D. 2005. *L'intervention de première ligne à Montréal auprès des personnes immigrantes: estimé des ressources nécessaires pour une intervention adéquate*. Agence de développement de réseaux locaux de services de santé et de services sociaux du Québec, Montréal.

Bennet, C.I. 1999. *Comprehensive Multicultural Education, Theory and Practice*. Boston : Allyn and Bacon.

Berthelot, J. 1994. *Une école de son temps : un horizon démocratique pour l'école et le collège*, Québec : CEQ. Éditions Saint-Martin.

Bertaux, D. 1980. « L'approche biographique : sa validité méthodologique, ses potentialités », *Cahiers internationaux de sociologie*, LXIX.

Beswick, R. 1990. *Racism in America's Schools*, Eugene, Oregon: ERIC Clearing-house on Educational Management.

Blanc, M. 2009. « Le renouvellement démocratique des pratiques sociales: enjeux politiques et défis pratiques pour le travail social dans la ville et le quartier ». *Nouvelles pratiques sociales*, vol.22, no1, p.13-26.

Boudon, R. 1977, *Effets pervers et ordre social*, Paris : PUF.

Boudreau, M. 1995. « Les équipes multidisciplinaires en CLSC et l'exploration de perspectives pour leur évaluation », Mémoire de maîtrise, Montréal, Université de Montréal.

Bourgeault, G. 2004, "L'intervention sociale comme entreprise de normalisation et de moralisation. Peut-il en être autrement? À quelles conditions?", *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 16, no2, p.92-105.

Carignan, N. 2010. « Pour un rapport à l'autre empreint d'empathie et de respect mutuel », In *Les faces cachées de l'interculturel*, sous la direction de Thésée, G., Carignan, N. et Carr, P.R, p.186-199. Paris : L'Harmattan.

Carignan, N., Feza, Pourdavood, R. 2008. « Diversité culturelle, enseignement des mathématiques et rapports ethniques : expériences scolaires sud-africaine et états-unienne », *ACELF*, vol.XXXVI :1 (printemps), p.123-141.

Carignan, N. 2007. « Quelques idées autour de la communication interculturelle », *Cahiers de l'action culturelle*, vol.4, no.1. Laboratoire d'animation et recherche culturelles (LARC), UQAM.

Camilleri, C. 1994. « Enjeux, mécanismes et stratégies identitaires dans les contextes pluriculturels ». In *Les hommes, leurs espaces et leurs aspirations. Hommages à Paul-Henri Chambart De Lauwe*, p. 291-298. Paris : L'Harmattan,

Camilleri, C. 1990. « Identité collective et gestion de la disparité culturelle : essai d'une typologie ». In *Stratégies identitaires*, C. Camilleri, J. Kastarsztein, E.M. Lipianski, H. Malewska-Peyre, I.Taboada-Leonetti et A. Vasquez. p.86. Paris : PUF.

Cohen-Emerique, M. 2011, *Pour une approche interculturelle en travail social- théories et pratiques*. Rennes : Presses de l'école des hautes études en santé publique.

Cohen-Emerique, M, 2000. « L'approche interculturelle auprès des migrants ». In *L'intervention interculturelle*, Legault, L., chap.7. Montréal : Gaetan Morin (ed).

Commission des droits de la personne et de la jeunesse. 2010. *Document de consultation sur le profilage racial*, Montréal.

Coulon, M.-J. et Le Grand, J.-L. 2000. *Histoires de vie collective et éducation populaire : les entretiens de Passay*, Paris et Montréal : L'Harmattan.

Deslauriers, J.P. et Hurtubise, Y. 1997. « La connaissance pratique : un enjeu », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 10, no 2, p.145-158.

Dupper, D., 2002. *School social work – Skills and Interventions for Effective Practice*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., 296 p.

Eckmann, M., Sebeldi, D., Bouhadouza Von Lathen, V., Witch, L. 2009. *L'incident raciste au quotidien*. Genève : ies éditions, Haute école de travail social.

Fédération internationale des travailleurs sociaux. 2010. [www.ifsw.org/p38000732.html](http://www.ifsw.org/p38000732.html), consulté le 4 mai 2010.

Fédération internationale des travailleurs sociaux. 2004. *Déclaration internationale des principes éthiques en service social*. , [www.ifsw.org/p38000732.html](http://www.ifsw.org/p38000732.html), consulté le 13 juillet 2010.

Giordano, Y. 2003. « Les spécificités des recherches qualitatives ». In *Conduire un projet de recherche : une perspective qualitative*, sous la direction de Yvonne Giordano et coll., p.10-39. Colombelles : Éditions EMS.

Goffman, E. 1973. *La mise en scène de la vie quotidienne, t.1 La Présentation de soi*, Paris : Éditions de Minuit.

Gouvernement du Québec. 2009, *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et de relations humaines*, Québec : Éditeur officiel du Québec.

Gouvernement du Québec. (2009). *Projet de loi 21*, Office des professions du Québec. <http://www.opq.gouv.qc.ca/index.php?id=368>, consulté le 1 juin 2010.

Hoffman, D.M. 1996. "Culture and Self in Multicultural Education: Reflections on Discourse, Texts, and Practice", *American Educational Research Journal*, Vol. 33, No.3 (automne), pp. 545-569 [Http://www.jstor.org/stable/1163276](http://www.jstor.org/stable/1163276) (consulté le 4 avril 2011).

Hohl, J. et Normand, M. 1996. « Construction et stratégies identitaires des enfants et des adolescents en contexte migratoire : le rôle des intervenants scolaires ». *Revue française de pédagogie*, no.117, p. 39-52.

Kanouté, F. 2010, Description détaillée du programme de recherche *L'articulation des logiques d'intervention en milieu scolaire montréalais où se conjuguent immigration et défavorisation*. Montréal : Université de Montréal.

Kanouté, F. 2007. « La pratique interculturelle », In *Équité en éducation et formation*, Solar C. et Kanouté, F. (eds.). Montréal : Les Éditions Nouvelles, p.121-142.

- Kanouté, F. 2002. « Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXVIII, nol., p.71-190.
- Kuhn, T. 1993. « Nature et nécessité des révolutions scientifiques ». In *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.
- Legault, G. et Rachédi, L. 2008. *L'intervention interculturelle – 2eme édition*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur. Chenelière Éducation. 305 pages.
- L'hotellier, A. et Saint-Arnaud, Y. 1994. « Pour une démarche praxéologique », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 7, no 2, p. 93-109.
- Lopes, T. et Thomas, B. 2006. *Dancing on live embers : challenging racism in organizations*, Toronto : Between the Lines.
- Matta, H. 2008. *Service social scolaire et multidisciplinarité*. Québec : Les presses de l'Université Laval. p.144 pages.
- Mc Andrew, M., Ledent, J., Murdoch, J. et Aid-Said, R. 2010. *La réussite scolaire des jeunes québécois issus de l'immigration au secondaire*. Montréal : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (publication à venir).
- Mc Andrew, M. 2010. « Immigration et diversité à l'école : un bilan ». In *Quebec Questions : Québec Studies for the 21st Century*, Kirley, C., Rudy, J., Gervais, S. (eds.). Oxford University Press.
- Mc Andrew, M. 2008. *La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire : de la théorie à la pratique*. Module de formation à l'intention des gestionnaires, Montréal : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Mc Andrew, M., Ledent, J. et Aid-Said, R.. (2005). *La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire*. Rapport de recherche. Montréal : Immigration et métropoles.
- Mc Andrew, M. 2002. « La loi 101 en milieu scolaire : impacts et résultats », *Revue d'aménagement linguistique*, Hors série, (automne), p.69-82.
- Mc Andrew, M. 1986. *Études sur l'ethnocentrisme dans des manuels scolaire de langue française au Québec*. Rapport de Recherche, Montréal : Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- McLaren, P. 1995. *Critical Pedagogy and Predatory Culture : Oppositional Politics in a Postmodern Age*. New York : Routledge.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2009. « Les élèves issus de l'immigration- Regards de 2009 », *Vie Pédagogique*.  
[www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/152/index.asp?page=dossierB\\_1](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/152/index.asp?page=dossierB_1) (consulté le 3 juin 2011).

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2008. *La stratégie d'intervention Agir autrement- La démarche de planification d'une école secondaire en 2007-2008*. Montréal : Bibliothèque nationale du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2005. *Guide à l'intention du milieu scolaire et de ses partenaires- Pour la réussite éducative, la santé et le bien-être des jeunes*. Montréal : Bibliothèque nationale du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2003. *Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes*. Entente de complémentarité de services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation ». Montréal : Bibliothèque nationale du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. 1998. *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle : Une école d'avenir*. Montréal : Bibliothèque nationale du Québec.

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. 2010.  
[www.micc.gouv.qc.ca/fr/recherches-statistiques/stats-recensement.html](http://www.micc.gouv.qc.ca/fr/recherches-statistiques/stats-recensement.html) (consulté le 6 février 2011).

Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration. 1990. *Au Québec pour bâtir ensemble- Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Montréal : Publications DAZ inc.

Molgat, M. 2008. « Définir le travail social... ». In *Introduction au travail social*, sous la direction de J. Deslauriers et Y. Hurtubise, 2ème édition, coll. Travail social, chap. 1. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Moon, S., Jung, J., Bang, Y., Kwon, K. Suh, Y. 2009, « 'I don't see color, I only see children!' - A Study of Teachers' Color-Blindness for Asian Students/Family », *US-China education Review*, Volume 6, No. 8. (Série No.57).

Naki, I. 2006. *Métissage culturel, regards de femmes*. Marly: Editions Swiss Métis.

Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec. 2006. *Référentiel des compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux*. Montréal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec

Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec. 1997. *Guide pour la pratique professionnelle des travailleurs sociaux exerçant en CLSC et en milieu scolaire*. Montréal : Ordre professionnel des travailleurs sociaux, 14 pages.



- Paillé, P. et Muchielli, A. 2008. *L'analyse qualitative en sciences humaines*, Paris: Armand Colin, p.161-212.
- Parazelli, M. 2009. « Le défi du renouvellement démocratique des pratiques d'action et d'intervention sociales », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 22, n1, pp.3-12.
- Piché, V. 2005. « Immigration, mondialisation et diversité culturelle : comment 'gérer' la diversité? », *Diversité urbaine*, vol.5, no 1, p. 7-27.
- Pierre, A. 2009. *École et inégalités*, Montréal : Centre de Ressources de la troisième avenue.
- Pine, G. et Hilliard, A. 1990. « Rx for racism : Imperatives for America's school », *Phi Delta Kappan*, 71, p.593-600.
- Portance, L. et Lessard, C. avec la collaboration de A. Béreau, N. Dyke, C. Magnan, M. Henripin, M. Turcotte, C. Lévesque et L.-M. Proulx. 2002. *Le soutien aux élèves à risque de l'école montréalaise : Analyse des perceptions des acteurs et des plans d'actions des écoles*, LABRIPROF-CRIFPE, Montréal : Université de Montréal.
- Potvin, M. Mc Andrew, M. et Kanouté, F. 2006. *L'éducation antiraciste en milieu scolaire francophone à Montréal : diagnostic et perspectives*. Rapports de recherche, initiative conjointe CRSH-Multiculturalisme, Chaire du Canada Éducation et rapports ethniques.
- Quivy. R. et Van Campenhoudt. L. 2006. *Manuel de recherche en sciences sociales*, 3eme édition, Paris : Dunod.
- Racine, G. 2000. « La construction de savoirs d'expérience chez des intervenantes d'organismes communautaires pour femmes sans-abri : un processus participatif, collectif et non planifié », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 13, no.1, p.69-84.
- Rappaport, J. 1987. « Terms of empowerment/exemplars of prevention ; toward a theory for a community psychology » . *American Journal of Community Psychology*, 15, p.121-148.
- Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre, 1998. *Programme cadre-type de services de santé et de services sociaux en milieu scolaire*, Montréal : Direction de la programmation et de la coordination, Services multiclientèles de première ligne.
- Rhéaume, J. 2008. « Quand l'histoire devient agissante- Étude de cas en milieu associatif », In *Intervenir par le récit de vie- Entre histoire collective et histoire individuelle*, sous la direction de Gaulejac, V. et Legrand, M. p.63-88. Paris: Éditions Érès.
- Rican, P. 1996. Sociometric status of Gypsy children in ethnically mixed classes. *Studia Psychologica*, 38(3), p.177-184.
- Rivard, V. et Bouchard, S. 2006. « Les protocoles à cas uniques ». In *Recherche psychosociale. Pour harmoniser recherche et pratique*, S. Bouchard et C. Cyr, dir., 2eme Chapitre 5, pp. 207-218 + p.237-240, éd. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Rivard et Leduc, M. 2009. « Que sont les travailleurs sociaux devenus? » Un demi-siècle d'évolution de la pratique du travail social au Québec (1960-2010). *Interventions*, Numéro 131, p.24-34.

Robert, M. et Tondreau, J. 1997. *L'école québécoise : Débats, enjeux et pratiques sociales*. Québec : Les Éditions CEC Inc..

Rocque, S. et Desbiens, N. 2007. « L'équité, l'accommodement et l'éducation : la situation des élèves avec handicap (physique, sensoriel ou intellectuel) ». In *Équité en éducation et formation*, Solar C. et Kanouté, F. (eds.). p.99-120. Montréal : Les Éditions Nouvelles.

Roy, G. 2003. *Pratique sociale interculturelle au SARIMM*, Montréal : CLSC Côte des-Neiges. [www.clsc-cote-des-neiges.qc.ca/fr/doc.../pratique\\_social\\_sarimm\\_enligne.pdf](http://www.clsc-cote-des-neiges.qc.ca/fr/doc.../pratique_social_sarimm_enligne.pdf)  
Consulté le 1 juin 2010.

Saïd, E. 2003. *Des intellectuels et du pouvoir*. Paris : Éditions du Seuil.

Saint-Arnaud, Y. 1992. *Connaître par l'action*, Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Schofield, J. W. 2010. "The Colorblind Perspective in School: Causes and Consequences". In *Multicultural Education- Issues and Perspectives*, 7th edition, James A. Banks and Cherry A. McGee Banks (eds). Wiley Desktop Edition.

Schofield, J.W. 1981. "Complementary and conflicting identities : Images and interaction in a interracial school", In *The development of children's friendships*, S.R. Asher et J. Gottman (dir.), p.53-90. Cambridge : Cambridge Studies.

Schnapper, D. 2005. *La compréhension sociologique, quadriges-manuel*. Paris : PUF.

Schön, D. 1994. *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché*. Montréal : Éditions Logiques.

Solar, C. 2007. « Les quatre clés de l'équité ». In *Équité en éducation et formation*, Solar C. et Kanouté, F. (eds.). p. 13-24. Montréal : Les Éditions Nouvelles.

Soulet, M-H. 2004. « Penser l'action en contexte d'incertitude : une alternative à la théorisation des pratiques professionnelles? », *Nouvelles pratiques sociales*, vol.16, no.2, p.125-141.

Statistiques Canada. 2010. *Étude : Projections de la diversité de la population canadienne*. [www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/100309/dq100309a-fra.htm](http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/100309/dq100309a-fra.htm), consulté le 7 mai 2011.

Table jeunesse de Côte-des-neiges, intervenant(e) communautaire scolaire, Commission scolaire de Montréal. 2009. *Bilan du projet Intervenant(e) communautaire scolaire*, Montréal, 27 pages.

Tesch, R. 1990. *Qualitative Research : Analysis Types and Software Tools*. New York : The Falmer Press.

Thésée, G., Carignan N. et CARR, P.R. 2010. *Les faces cachées de l'interculturel- De la rencontre des porteurs de cultures*. Paris : L'Harmattan.

Thésée, G. et Carr, R.P. 2007. « Les mesures de l'équité et les discontinuités culturelles » In *Équité en éducation et formation*, Solar C. et Kanouté, F. (eds.), p.144-172. Montréal : Les Éditions Nouvelles.

Toussaint, P., Rachédi, L.(co-chercheure), Kanouté, F. (co-chercheure), Fortier, G. (collaborateur) et Raïche, G. (collaborateur). 2007. Description du programme de recherche *La persévérance et la réussite scolaire des jeunes dans les milieux où immigration et défavorisation se conjuguent : soutien au milieu scolaire et aux parents dans le développement d'interventions pédagogiques et sociales adaptées*, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Tusting, K. et Barton, D. 2003. « Models of Adult Learning :a literature review». Londres: NRDC.

Vatz-Laaroussi, M., Kanouté, F., Rachédi, L., Lévesque, C., et Montpetit, C, 2005a, *Résultats de recherche – La réussite scolaire des groupes d'immigrants et des groupes d'autochtones du Québec : modèles de collaboration entre la famille et l'école*, Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture et le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Fiche de vulgarisation  
<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=prprs> consulté le 17 février 2010.

Vatz-Laaroussi, M. et Rachédi, L., Kanouté, F. et Duchesne, K. 2005b, *Favoriser les collaborations familles immigrantes-écoles : Soutenir la réussite scolaire- Guide d'accompagnement*, Sherbrooke : Éditions de Université de Sherbrooke.

Vatz-Laaroussi, M., Rachédi, L. et Pépin, L. 2002. *Accompagner des familles immigrantes*. Guide d'accompagnement, Sherbrooke : Éditions de l'Université de Sherbrooke, 83p.